Veronika Wenzel

Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba

Een onderzoek naar de behoeften en attitudes van docenten 2021/2022

Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba

Een onderzoek naar de behoeften en attitudes van docenten

Veronika Wenzel

Wenzel, Veronika (2022): *Het Nederlands in het voortgezet onderwijs in Aruba*
Een onderzoek naar de behoeften en attitudes van docenten. Aruba: Bibliotheca Nacional Aruba "http://digital.bna.aw/?wenzel-2022"

Voorwoord & Dankzegging

Toen ik voor het eerst naar Aruba kwam en het idee vorm aannam onderzoek te doen naar de situatie van de docenten die er les geven, nam ik waar hoe Nederlands de maatschappij gestructureerd is: het schoolsysteem, de administratieve hiërachie, de schoolvakken, het lesmateriaal en zelfs de manier waarop docenten tegen hun professie leken aan te kijken. Als niet-Nederlandse viel me op hoe sterk de invloed van de toenmalige koloniale situatie ook vandaag nog is.

De huidige status van de Nederlandse taal in Aruba is een koloniaal en postkoloniaal product. Het is hier niet de plek om de taalstatus in detail te beschrijven. Maar het is overduidelijk dat het Nederlands een exclusieve taal is die niet leeft op straat. Het Papiamento is dé taal van Aruba. Toch is het ook een officiële taal en de taal van het onderwijs en het recht. Bovendien is het de taal waarin ikzelf als onderzoeker voornamelijk communiceerde. Daardoor was het bijna niet te vermijden dat ik vaker werd geassocieerd met Nederland, hoewel ik daar niet vandaan kom. Mijn uiterlijk alleen al deed vermoeden dat ik er een pro-Nederlandse attitude op na zou kunnen houden als het gaat om de taal in het onderwijs in Aruba. Dit hield me bezig.

Mijn doel was echter van meet af aan een eurocentrische framing te vermijden. Geen gemakkelijke klus. Ik legde een zekere nadruk op mijn eigen NVT-achtergrond en op niet-Nederlandse afkomst. Dit en de waardevolle samenwerking met lokale personen en de tijd die ik kon nemen om in het land te leven, openden voor mij deuren. Het was me er niet alleen om te doen de docenten te onderzoeken; ik wilde ze ook begrijpen, ze aan het woord laten komen en samen met hen naar oplossingen zoeken voor problemen die zich voordoen in het onderwijs. Doordat ik geen Nederlandse maar Duitse ben, werd me veel verteld en uitgelegd. Daardoor kwam veel aan het licht en daarover gaat dit boek. Ik was en ben diep onder de indruk van het land, de mensen en hun meertaligheid. Ik voelde me opgenomen in hun gemeenschap en dat maakte me blij, trots en dankbaar.

Dankbaar ben ik ook voor de hulp die ik kreeg bij het uitvoeren en documenteren van het onderzoek: Eric Mijts (University of Aruba), Vanessa Pietersz (Departamento di Enseñansa na Aruba), Esteher Stroucken (Instituto Pedagogico Arubano), Hans Beelen (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg), Carlos Rodriguez (University of Aruba), Merlynne Williams (Instituto Pedagogico Arubano) en de *Taalunie*. Eric bracht me in contact met de mensen in Aruba en maakte me nieuwsgierig naar de hele thematiek; Vanessa is een onmisbare partner geworden en ook een vriendin. Ze opende me vele deuren en dacht mee in het onderzoek. Esther raakte als docente Nederlands steeds enthousiaster in haar medewerking in de workshops en zal die hopelijk voortzetten. Hans ben ik dankbaar voor zijn verbetering van mijn Nederlands en Carlos corrigeerde de Engelse samenvatting; Merlynne schreef deze in het Papiamento voor me op. Mijn dank gaat uit naar de *Taalunie* die reis en logie financierde en zo dit onderzoek mogelijk maakte. En Peter Scholing verzorgde mijn publicatie bij Biblioteca Nacional Aruba. Maar ik wil vooral de docenten van Aruba oprecht bedanken: van hen heb ik veel mogen leren en kreeg ik het vertrouwen dat ik een nutttig onderzoek schreef.

taal:
unie

Inhoudsopgave

Resumen na Papiamento

E investigacion aki ta bay tocante e actitud di docente den enseñansa secundario y tocante nan manera di pensa y di actua. E lesado Arubano lo reconoce hopi di e retonan cu e docentenan ta confronta diariamente: Examen y buki di scol ta na Hulandes y e idioma di instruccion exigente aki ta dirigi riba futuro estudio na Hulanda. Esaki, mientras cu Hulandes ta reconoci como un idioma 'stranhero'.

E estudio aki ta demostra entre otro cu hopi biaha e lesnan ta multilingual, pero cu e stimulacion di interaccion ta mucho limita. E alumnonan no ta siña e idioma Hulandes na un manera sistematico, ni durante e lesnan di Hulandes, ni durante e otro materianan. Ademas e alumnonan no ta durf di papia e idioma.

E investigacion ta duna un bista amplio di e complehidad sistemico di enseñansa y con esnan envolvi ta anda den dje. A colecta dato pa medio di formulario di pregunta, bishita na les, combersacion y grupo di enfoke. Basa riba e analisis ta yega na e siguiente recomendacionnan:

- Un liña di siña pa Hulandes for di enseñansa primario te cu examen di havo;
- Un comienso bon guia y bon pensa di Hulandes como idioma di instruccion;
- Aplicacion di un didactica di idioma stranhero durante les di Hulandes, cu un metodo di Hulandes como idioma stranhero y examen di Hulandes como idioma stranhero;
- Profesionalisacion di docente riba didactica cu ta activa y ta dirigi riba multilingualismo den tur materia;
- Un maneho di idioma cu ta evita segregacion trempan y cu ta duna espacio pa tur idioma. Esaki lo por cuminsa cu e implementacion di Scol Arubano Multilingual den enseñansa primario y continua te cu e diferente sistemanan den scol secundario, cu e examennan y e materialnan di les.

Cambio di sistema na un pais chikito no ta exigi solamente hopi curashi, sino tambe placa y personal cualifica. Sinembargo, mester cuminsa un caminda. Un paso realisabel ta sigur un liña di siña pa Hulandes. Door di pensa na un manera integral y traha hunto cu experto regional y supraregional, por habri porta pa por yega un siguiente paso pa logra un acercamento plurilingual den enseñansa Arubano.

Summary in English

Dutch and Papiamento are the official languages of Aruba, but most Arubans speak also English and Spanish. Although most inhabitants speak Papiamento at home, Dutch – the former colonizer's language - has been chosen as the main medium of instruction for secondary education. Nevertheless, Dutch recently has been acknowledged as a foreign language in Aruba.

In this study I demonstrate that teachers face special and interrelated challenges in an educational system that has been adopted from the Netherlands and includes not only the language itself but also schoolbooks, exams, teacher training, students' educational opportunities and even the way of thinking about teaching to some extent.

The study investigates an inventory of popular beliefs and attitudes amongst teachers. It helps to understand communicative and didactic habits that can be observed in the Aruban classroom. Many teachers give multilingual lessons to meet the students' linguistic backgrounds but lack strategies for reducing their anxiety to speak Dutch. The language of instruction is no language of communication. The language level in teaching materials and exams is obviously beyond many students' capacity.

Recommendations can be summarised as follows:

- indicate the expected language levels of Dutch at specific educational grades and match this to a well-considered and gradual start of Dutch as the language of instruction (better: communication)
- turn the Dutch lessons into methodical foreign language lessons in which students systematically learn to use the language actively and include teaching and testing materials
- improve general teaching abilities to make lessons more interactive and to systematically encourage students' oral participation in all languages, including Dutch
- design a sequence of languages in education that avoids segregation at an early age and gives space to a more plurilingual approach. This includes implementation of existing language policy such as SAM (multilingual primary school) and should also affect exams and teaching materials in secondary education.

Systemic changes are difficult. More often than not, changing one aspect of a system fails to fix the problem. But you have to start somewhere. A first step could be the transformation of the Dutch lessons and a common basis for the explicit description of language proficiency (using the Common European Framework for References of Languages) for teachers and to implement teacher trainings. Cooperation with (super-)regional experts and an integral manner of thinking can keep the doors open to the next step to a more plurilingual language policy in Aruban education.

Samenvatting in het Nederlands

Dit onderzoek gaat over de houdingen van docenten in het voortgezet onderwijs in Aruba en over hun omgang met het Nederlands in de les. Het talenbeleid in het Arubaanse onderwijs en de recente discussie daarover vertonen veel overeenkomsten met de bewegingen in andere postkoloniale eilanden in het Caribisch gebied.

Terwijl in het primair onderwijs een veelbelovend begin is gemaakt met de meertalige *Scol Arubano Multilingual* (SAM) met Papiamento als voertaal, is het beleid in het voortgezet onderwijs nog gekenmerkt door een eenzijdig-Nederlandstalige aanpak Het VO is geheel en al georiënteerd op de examens en schoolboeken die in Nederland zijn ontwikkeld, teneinde voor de leerlingen een vervolgopleiding in Nederland mogelijk te maken. De instructietaal is hierbij - althans in theorie - uitsluitend het Nederlands; tegelijk is het Nederlands recent erkend als 'vreemde' taal.

Deze studie is binnen dit spanningsveld gesitueerd. Er is gewerkt met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden die elkaar aanvullen en nuanceren. Het blijkt dat in de realiteit de lessen vaak meertalig zijn omdat de moedertaalmethodes[1] te moeilijk zijn. De leerlingen leren de Nederlandse taal niet systematisch, noch in de lessen Nederlands noch in de andere vakken en ze durven de taal niet te spreken.

Het onderzoek geeft inzicht in de systemische complexiteit van het onderwijs en toont aan hoe de betrokkenen erin handelen. Vragenformulieren, lesbezoeken, gesprekken en focusgroepen leveren de data. De analyse leidt tot onder meer de volgende aanbevelingen:

- Een leerlijn Nederlands inrichten die loopt van het PO tot en met het havo-examen , met een weloverwogen begeleide en geleidelijke start van de instructietaal Nederlands,
- Het hanteren van een geavanceerde vreemdetalendidactiek in de lessen Nederlands, met een NVT-methode en NVT-examens,
- Docenten van alle vakken de daarvoor vereiste nascholing aanbieden in activerende meertaligheidsdidactiek ,
- Het implementeren van een talenbeleid dat vroegtijdige segregatie vermijdt en ruimte geeft voor alle talen, beginnend met de implementatie van Scol Arubano Multilingual in het PO en doorlopend tot de schooltypes van het VO met zijn examens en lesmateriaal.

Systemische veranderingen die van duurzame aard zijn, vergen niet alleen veel moed, maar ook voldoende middelen en gekwalificeerd personeel. Aruba is een klein (ei)land en de Nederlandse examens bieden weinig Arubaanse jongeren de mogelijkheid van een vervolgopleiding in Nederland. Toch moet men ergens beginnen. Haalbare eerste stappen zijn het opzetten van een leerlijn Nederlands op basis van het Europees Referentiekader voor Talen (ERK) en het implementeren van docentenprofessionalisering; hiermee is binnen dit project al begonnen. Een integrale aanpak en samenwerking met regionale en bovenregionale experts kunnen de verdere weg effenen voor een verantwoorde plurilinguale aanpak van het Arubaanse onderwijs.

[1] Het begrip 'methode' verwijst naar het schoolboek inclusief bijbehorend materiaal, ook in digitale vorm of al kopie.

1. Onderzoek

1.1 DOELSTELLING VAN HET PROJECT

Docenten in het Voortgezet Onderwijs (VO) geven les op mavo- en havo-/vwo scholen en in het beroepsonderwijs. Het doel van het onderzoek is te weten te komen welke houdingen docenten in het VO hebben ten opzichte van talenbeleid[2] en instructietaal in Aruba, welke problemen ze ondervinden in hun dagelijks werk en hoe ze zichzelf beleven als professionals in het onderwijs.

Het project werd gepland met een tweeledig doel: enerzijds de behoeften van leerkrachten in het VO in kaart brengen en anderzijds op een praktische manier bijdragen aan de professionalisering van leerkrachten. Nu er in het Primair Onderwijs (PO) met de meertalige scholen een begin is gemaakt met een verandering, moet er ook beweging komen in het VO. Het doel is een ommezwaai van "moedertaalonderwijs" – dat het nooit was voor de meeste leerlingen – naar Nederlands als Vreemde taal (NVT). Er zijn echter geen data die de huidige situatie in het VO, de problematiek van de leerlingen en de houdingen van de docenten beschrijven.

In het verloop van het project kwam het accent steeds meer te liggen op in het onderzoek, omdat bleek dat de diversiteit tussen de scholen en de docenten erg groot is. Het onderzoeksdesign werd complexer. Er zijn op dit moment ontwikkelingen gaande: in docentenvergaderingen op scholen, in gesprekken tussen de lessen door, maar zeker ook op beleidsniveau. Ook degenen die in dit alles centraal staan: de leerlingen zelf, mogen niet worden vergeten. Deze zijn nog niet eerder aan het woord gekomen. Door deze dynamiek is de accentverschuiving van de projectfocus in de richting van onderzoek geen uit de nood geboren bijstelling, maar al een belangrijk resultaat van het hele project.

1.2 TALENBELEID IN HET ARUBAANSE ONDERWIJS ALS UITGANGSPUNT

Het huidige talenbeleid op school in Aruba is gekenmerkt door beweging en stilstand tegelijk. Van de vier talen die in Aruba een maatschappelijke rol spelen, is het Nederlands lange tijd de enige onderwijstaal geweest. Dat betekent dat de leerling les krijgt in een taal die voor hem of haar een vreemde taal is. Het Nederlands is een van de twee officiële talen van het land en heeft tegelijk nauwelijks een functie als voertaal in de maatschappij. Voor 94% van de kinderen in het primair onderwijs (PA) is de moedertaal[3] namelijk het Papiamento (DEA, 2016). In 2012 is het Proyecto Scol Multilingual (PSML), een meertalig programma op twee pilot basisscholen van start gegaan, dat nu na zijn evaluatie als Scol Arubano Multilingual (SAM) met een Papiamentstalige alfabetisering gerealiseerd moet worden op alle basisscholen. Het Nederlands moet dan worden gegeven als vreemde taal. De implementatie is echter nog niet afgesloten[4], zodat de instructietaal in de meeste basisscholen officieel nog steeds het Nederlands is.

---

[2] Ik gebruik het begrip 'talenbeleid' in plaats van 'taalbeleid' om aan te geven dat het beleid in een meertalig lang steeds om meerder talen moet gaan.

[3] De term 'moedertaal' is eigenlijk misleidend. Veel gezinnen zijn meertalig en het is niet steeds de moeder die de taal van het kind bepaalt. Ook 'eerste' taal kan ongepast zijn omdat door migratie en maatschappelijke verandering latere talen kunnen domineren in het individu. In het vervolg gebruik ik 'thuistaal' om een taal aan te geven die thuis – ook naaste andere talen – vaak gebruikt wordt.

[4] De invoering is vastgelegd in PEN 2030, baserend op SHA-Nota 1998.

Terwijl het PO gekenmerkt is door deze beweging (en discussie erover[5]) is er stilstand in het VO. Nederlands is daar qua landsverordening van 2014 de instructietaal. De examens komen grotendeels uit Nederland en de leerlingen leggen het Nederlandse eindexamen af – of niet. Het is al lang bekend dat het aantal vroegtijdige schoolverlaters hoog is, dat te weinig leerlingen een havo-diploma halen, laat staat een vwo-diploma, en dat in Nederland studerende Arubanen en andere Caribische studenten tegen zorgwekkende blokkades aanlopen (Nationale Ombudsman 2020, Geerman & Nihayra 2020).

Of en in welke vorm een "voortzetting" van een meertalig programma in het VO in plaats van een eentalig Nederlands beleid "in de planning" kan staan (Pereira & Römer-Dijkhof 2020) is op dit moment onduidelijk.[6] Volgens de intentieverklaring van 2019 tussen de Taalunie en de ministers van Aruba, Curaçao en Sint-Maarten blijft het Nederlands "een belangrijke rol" spelen in verband met "doorstroom naar vervolgopleidingen en kansen op de arbeidsmarkt", maar is tevens gedefinieerd als een taal die "voor de meeste leerlingen en een grote groep docenten een vreemde taal" is en die een "weloverwogen didactische aanpak bij zowel de taal- als de zaakvakken vereist". Dit is nog niet ingevuld, wat dan ook het uitgangspunt vormt voor dit onderzoek.

1.3 AANPAK

Dit onderzoek is geplaatst in het kader van expertise-uitwisseling op het gebied van Nederlands als Vreemde Taal (NVT) met een land waar ook NVT-lessen plaatsvinden, namelijk Duitsland. Dit NVT-perspectief is een belangrijke invalshoek van het onderzoek. Tegelijk is ernaar gestreefd om de betrokkenen zelf zo veel mogelijk aan het woord te laten en niet alleen onderzoek náár de docenten te doen, maar ook mét hen en hun expertise. Er is bewust gekozen voor een nauwe samenwerking met de betrokken personenkringen, ook wel 'stakeholders' genoemd, teneinde zo veel mogelijk inzicht te krijgen in de situatie ter plekke.

De werkwijze kan daarom grotendeels worden geplaatst in action-research en community based research. Action-research oftewel actieonderzoek is meer te weten komen over een sociale omstandigheid met het oog op verandering ervan. Als onderzoeker sta je niet los van het proces: Door met partners in onderwijsinstellingen en in het onderwijsbeleid in gesprek te gaan over de rol van de talen op school wordt tegelijk het proces zelf veranderd. Workshops die deel uitmaken van de professionalisering van leerkrachten zijn zelf ook setting van het onderzoek. Als onderzoekster, leerkracht en opleider heb ik een eigen cultureel-professioneel perspectief, objectiviteit is niet denkbaar. Achteraf bleek mijn achtergrond die noch Arubaans en noch Nederlands is een voordeel te zijn: docenten legden me veel uit, dat anders onbesproken zou zijn geweest. Dit maakt het onderzoek 'community based'[7]: De betrokkenen met hun praktijkervaring, hun expertise en hun vragen staan centraal. Dit houdt in dat er verschillende onderzoeksmethoden worden toegepast en verschillende perspectieven aan bod komen.

---

[5] Voor een historisch overzicht over de argumentatie voor en tegen de invoering van het Papiamento als instructietaal zie Pietersz-Scholing 2008.
[6] Een uitvoerig onderzoek naar de talrijke Arubaanse beleidspapieren van voorbije decennia werd verricht door Mijts 2021.
[7] Zie hiervoor de uitgebreide beschrijving in Faraclas/Kester/Mijts 2019 over de principes en de achtergrond van CBR.

Beperkingen

Dit is een kleinschalig project met zeer beperkte mogelijkheden voor een enkele persoon. Ten eerste vindt het plaats in en gaat het over Aruba en niet over andere eilanden[8] in het Koninkrijk der Nederlanden, laat staan daarbuiten. Ten tweede is de doelgroep die van het (Algemeen) Voortgezet Onderwijs (AVO), dus de vwo/havo en mavo-scholen. Het Primair Onderwijs (PO), het Speciaal Onderwijs, het Hoger Onderwijs en grotendeels ook het Middelbaar Beroepsonderwijs zijn buiten beschouwing gelaten, evenals de middag- en avondscholen waarin ook de secundaire schooldiploma's kunnen worden behaald. Ten derde zou meer tijd of zeker ook hebben geleid tot gebruik van meer of betere onderzoeksinstrumenten en tot meer diepgang bij een aantal interessante punten Zo werden bijvoorbeeld lessen geobserveerd die toevallig plaatsvonden op de dagen dat ik er was en zou het best interessant zijn lessen bij te wonen die niet onder corona-maatregelen worden gegeven. Ten vierde is het onderzoek als geheel een momentopname. Politieke besluiten en maatschappelijke veranderingen zullen de huidige situatie veranderen. De resultaten geven dan ook geen compleet beeld van "de" VO-docent in Aruba, hooguit van degenen die tijd of de gelegenheid hadden om aan het onderzoek deel te nemen.

Breedte

Naast de beperkingen is ook sprake van een bredere reikwijdte. Het project is niet beperkt tot de lessen Nederlands en de situatie van de docenten Nederlands, maar gaat ook over de niet-taalvakken[9] waar Nederlands instructietaal is. Veel niet-taalvakken zijn erg 'talig', omdat het leerproces gestuurd wordt door taal: uitleg door de docent, lezen van teksten in de methode, kijken naar films, bespreken van observaties en experimenten etc. De docenten van niet-taalvakken krijgen bijzondere aandacht omdat het vak Nederlands niet als enige moet overschakelen van een T1-aanpak naar een NVT-aanpak; dat geldt voor alle vakken.

De breedte van het project komt ook naar voren in de doelstellingen, die zowel theoretisch-onderzoeksgericht als praktisch-professionaliserend zijn. De in kaart gebrachte behoeften van de docenten worden omgezet in een eerste scholingsaanbod. In die zin is het onderzoek ook oplossingsgericht. De fysieke bijeenkomsten maken op hun beurtweer deel uit van het onderzoek, want de docenten kregen hier de ruimte om als experts aan het woord te komen en mee te denken over verbeteringen.

Het is denkbaar dat een aantal conclusies ook van toepassing kunnen zijn op andere eilanden, b bv. Curaçao of Bonaire. Als er maatregelen uit voortkomen, zal per maatregel moeten worden nagegaan of eilanden overstijgend kan worden gewerkt. De dataverzameling was daar echter niet op gericht, maar is in eerste instantie een diepteonderzoek over het VO in Aruba.

[8] Mogelijke transfer komt wel later ter sprake.
[9] Met niet-taalvakken zijn alle vakken behalve de vreemde talen (Engels, Papiamento, Spaans) bedoeld. Deze beperking werd in het begin van het hele onderzoekstraject aangebracht, in de veronderstelling dat in de vreemdetalenles vooral de vreemde taal gebruikt wordt (doeltaal-voertaal-principe).

Fasen van het project

Het project had de volgende fasen:

- **Kennismakingsfase ter plekke** (oktober 2019), in samenwerking met de Universiteit van Aruba (UA): Op uitnodiging van de UA verzorgde ik lessen binnen het Academic Foundation Year (AFY). Dit is een jaarprogramma[10] dat voorbereidt op een academische studie in Nederland, Aruba of daarbuiten. In deze fase was het mijn doel om inzicht verkrijgen in de taalcompetentie van afgestudeerde leerlingen[11] en contact leggen met stakeholders en projectpartners.
- **Ontwikkelingsfase op afstand** (2019-2021[12]): In deze fase werd in samenwerking met Directie Onderwijs (DEA) een online-onderzoek samengesteld dat ook voorgelegd werd aan het Instituto Pedagogico Arubano (IPA), waar de leraren worden opgeleid. De nodige informatie werd vooral verkregen uit wetenschappelijke literatuur, beleidsstukken, onderwijsdocumenten (bv. kerndoelen, eindtermen, examens en beschikbaar lesmateriaal), maar ook via virtuele uitwisseling met experts ter plekke. Het project werd voorgelegd aan het 'kernnetwerk NVT Carib' en bijgesteld. In deze fase valt ook een online survey naar de zelfinschatting van AFY-studenten in de periode 2019-2020 in samenwerking met Eric Mijts (UA).
- **Uitvoeringsfase ter plekke** (september-december 2021): Er vonden lesobservaties, individuele docentengesprekken, focusgroepsgesprekken en interviews plaats. Het was van cruciaal belang dat het project en zijn doelen met steun van Vanessa Pietersz (DEA) werd gepresenteerd aan de directies van alle scholen en onderwijsstichtingen[13] en aan alle schoolhoofden om iedereen mee te krijgen in de thematiek van het Nederlands als Vreemde taal in de lessen en in het onderzoek naar de behoeften van de docenten. Het bleek dat vanuit hun functie extra nadruk nodig was om de respons voor het online onderzoek te verhogen en om toestemming te krijgen om lessen te observeren. In deze fase werden ook zeven praktijkgerichte workshops gegeven, waarvan de thema's voortkwamen uit de voorlopige resultaten van het onderzoek. Deze fase wordt later preciezer beschreven. Uiteindelijk werden de eerste resultaten aan een breder publiek gepresenteerd tijdens de CARAN-conferentie in Curaçao (9 t/m 11 december 2021).
- Documentatiefase (januari-februari 2022)

1.4 DATA EN ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

De data zijn verzameld door een onderzoeksdesign met triangulatie De combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve data in de vorm van mixed methods verhogen de validiteit en betrouwbaarheid van de data. De integratie van verschillende perspectieven in het kwalitatieve onderzoek zorgt voor aanvulling en verklaring. Er is achtereenvolgens gebruik gemaakt van drie onderzoeksinstrumenten:

[10] Toegangseisen: vwo, havo, EPI of mbo-niveau 4, ISA of Ibero. https://www.ua.aw/AFY/

[11] Onder 'afgestudeerde leerlingen' worden jonge mensen begrepen die kortgeleden hun einddiploma hebben behaald.

[12] In de oorspronkelijke planning was nog een tussenstap met een verdieping in Aruba voorzien, die echter vanwege de lockdown in verband met Covid 19 niet doorging.

[13] Aruba kent in het zes stichtingen die Algemene VO-scholen besturen: Stichting Middelbaar onderwijs (SMOA, één school), Dienst Publieke Scholen (DPS, vier scholen), Stichting Avondonderwijs (SAA, één school), Stichting Katholiek Onderwijs (SKOA, 5 scholen) en Stichting Protestants Christelijk Onderwijs Aruba (SPCOA, twee scholen) en Stichting Onderwijs Combina (één school). Het beroepsonderwijs wordt door de stichting Educacion Profesional Basico bestuurd (EPB, drie scholen).

- Online survey
- Lesobservaties en individuele gesprekken met docenten
- Focusgroepen docenten en leerlingen

Online survey

In 2021 werd voor en na de zomervakantie een online survey gemaakt. Er was een vragenlijst voor docenten Nederlands en een andere vragenlijst voor docenten niet-taalvakken. Beide lijsten telden 37 vragen: multiple choice, single choice en stellingen met beoordelingsschaal.

Beide doelgroepen konden kiezen of ze de vragen in het Papiamento of in het Nederlands beantwoordden. De vragen waren onderverdeeld in "vragen over uzelf", "persoonlijke ervaring met leerlingen in uw klas(sen) of op uw school", "stellingen over hoe u uw beroep beleeft" en "over uw eigen lespraktijk en waar u goed in bent" (zie bijlage). De single-choice-vragen waren meestal beoordelingsvragen; de multiple-choice-vragen prioriteringsvragen waarvan het aantal beperkt was tot maximaal twee. Uiteraard moet ermee rekening worden gehouden dat de keuzemogelijkheden een zekere sturing veroorzaken.

Over een aantal vragen en stellingen is samen met experts langer nagedacht over de formulering, omdat de gevoelig liggen. Dit geldt voor "Als ik in mijn lessen naast de Nederlandstalige methodes het Papiaments als instructietaal zou gebruiken, dan zou dat de vakprestatie verbeteren" (nr. 3 in de lijst voor de niet-taalvakdocenten) respectievelijk "Als ik in mijn lessen naast het Nederlands ook het Papiaments als instructietaal zou gebruiken, dan zouden de leerlingen beter Nederlands leren" (nr. 11 in de lijst voor docenten Nederlands). De hypothetische vorm geeft meer veiligheid om zich positief op te stellen tegenover een taal die officieel niet de instructietaal is dan een stelligere formulering zoals "ik gebruik het Papiaments in de les" of ook "Ik ben vóór het gebruik van het Papiaments als instructietaal". Die zouden meer sociaal gewenste antwoorden tot gevolg kunnen hebben omdat talenbeleid een heikele kwestie is in Aruba. De stellingen "De leerlingen zouden sterker gemotiveerd zijn om Nederlands te spreken" betreffen het spreken in de les en buiten de les (12 en 13 in de lijst van de niet-taalvak-docenten en 14 en 15 in de lijst voor docenten Nederlands). Ze zijn met opzet vaag geformuleerd wat de vraag betreft wie voor de motivatie zou moeten zorgen. Dit geeft docenten de kans om te beoordelen hoe belangrijk ze de spreekmotivatie vinden zonder dat de verantwoording bij hen of bij de leerlingen neergelegd wordt.

35 vragen kwamen in beide doelgroepen (met enkele vakspecifieke aanpassing) overeen, maar er waren ook vragen die alleen aan een van de twee groepen werden gesteld (groepsspecifieke stellingen). De docenten Nederlands werden geconfronteerd met de stelling "Als het hele schoolsysteem in het Nederlands zou zijn, dan zouden de leerlingen een hoger studiesucces hebben" (nr. 11 in de lijst voor docenten Nederlands) en de niet-taalvak-docenten reageerde op "Als het hele schoolsysteem in het Nederlands zou zijn, dan zouden de leerlingen een hoger studiesucces hebben." (nr. 12 in de lijst voor niet-taalvak-docenten). De stelling "Als het hele schoolsysteem in het Nederlands zou zijn, dan zouden de leerlingen een hoger studiesucces hebben" werd voorgelegd aan de docenten Nederlands (nr. 12) om uit te lokken in hoeverre zij nog steeds overtuigd zijn van de onderdompeling. Niet-taalvak-docenten werd daarentegen gevraagd om te reageren op de stelling dat "voor de Nederlandstalige methodes en examens de leerlingen de taal beter zouden moeten beheersen" (nr. 11) omdat dit een cruciaal punt zou kunnen zijn in verband met het instructietaalbeleid.

Lesobservaties en individuele gesprekken met docenten

De lesobservaties en gesprekken vonden plaats tussen 9 september en 14 oktober in 11 van de 13 AVO-scholen.[14] Er werden in totaal 36 lessen geobserveerd: Nederlands, wiskunde, n&t, biologie, scheikunde, aardrijkskunde, asw, geschiedenis en andere.

De docenten werd vooraf meegedeeld dat ik zou komen om een indruk van Arubaanse scholen te krijgen en met docenten in contact te komen. Dit was belangrijk om te vermijden dat er speciale lessen werden gegeven om een goede indruk te maken.

Een les is een complexe gebeurtenis. Een les observeren is onlosmakelijk verbonden met de manier waarop we ernaar kijken. De eigen waarneming van een les hangt af van de eigen socialisatie. In dit geval is de onderzoeker een NVT-docente en werkzaam in de opleiding van NVT-docenten en zal zij ongetwijfeld andere dingen waarnemen dan een socioloog, een docent wiskunde of een architect. De blik was tijdens de lesobservaties vooral gericht op de samenhang en interactie tussen handelingen van de betrokkenen in de klas. Het exploratieve karakter van het onderzoek heeft tot gevolg dat de categorieën niet het uitgangspunt maar veeleer een resultaat van het onderzoek zijn. Er werd dan ook geen gericht observatie-instrument gehanteerd zoals dat voor opleiding, coaching en toetsing gebruikelijk is en dat een holistische observatie van het hele gebeuren uitsluit.[15] Tijdens de les werden met pen en papier aantekeningen gemaakt.

Er is ernaar gestreefd om de les en de handelingen van de docent te begrijpen en onderliggende patronen of houdingen te achterhalen, hun manier van denken en handelen. Het gaat om een 'habitus' die de mensen in een groep bewust of onbewust hebben ontwikkeld.

Met 32 docenten werden korte, zeer open gesprekken gevoerd, vooral over de verheldering van de les, de algemene problemen waartegen docenten aanlopen, de taalachtergrond van de leerlingen, hun visie op meertaligheid en hoe men het beste ermee omgaat. Op die manier werd ook achterhaald of de docenten met de Arubaanse situatie vertrouwd zijn: of het om een docent gaat die nog maar net is gearriveerd uit Nederland of om een Nederlander die er al lang woont of om een Arubaan[16]. Iemand met onderwijservaring in Nederland of België werd gevraagd om een inschatting van verschillen tussen de leerlingen in die twee landen en die in Aruba.[17] Er was ook veel spontane inbreng door de docenten zelf. Zo vertelde een docente over de schoolkeuze die ze moest maken voor haar dochter, waaruit ook haar eigen visie naar voren kwam. De gesprekken duurden tussen enkele minuten (vaak de pauze in het klaslokaal) tot een heel lesuur in de docentenkamer, afhankelijk van de tijd en de persoonlijke interesse van de docent. Tijdens en na de gesprekken werden typerende uitspraken als citaten genoteerd.

[14] Er zijn in Aruba publieke, protestantse en katholieke scholen op niveau mavo, havo en vwo, en ook een privé-school, die niet in aanmerking werd genomen omdat ze het onderwijs in het Engels aanbiedt. Om diverse redenen konden twee mavo-scholen niet worden bezocht.

[15] Voorbeelden van zo'n focus zijn de competentie en bekwaamheid van de leerkracht, de kwaliteit en rendement volgens het toezicht door de inspectie, een bepaalde didactische aanpak of model.

[16] De biografische achtergrond is niet systematisch in kaart gebracht. Een dichotomie van 'Nederlands' versus 'Arubaans' is niet zinvol omdat er sprake is van een diverse en meervoudige migratie in deze groep, niet enkel tussen Nederland (voor de eerstegraadsopleiding) en Aruba, maar ook tussen andere landen binnen en buiten het Caribisch gebied.

[17] De suggestief-provocerende vraag impliceert bewust een dichotomie tussen Arubaans en Europees en staat haaks op een inclusieve visie.

Focusgroepen

De onderwerpen die in de focusgroepen met de docenten zijn besproken, zijn gerelateerd aan opvallende resultaten in de andere data. Ze zijn vooral bedoeld om 'diepte'-informatie te krijgen over de houdingen en gevoelens die in een groep ten grondslag liggen aan de ontwikkelde habitus. Deze kunnen vaak zeer duurzaam zijn en een structurele sleutel vormen voor verandering of weerstand tegen verandering.

Er werd gewerkt met reële groepen, dat wil zeggen groepen die ook werkelijk ervaringen en achtergronden delen doordat ze met elkaar werken, elkaar beroepshalve vaak tegenkomen of tegen kunnen komen (Bohnsack 2007). Dit heeft het voordeel dat zo veel mogelijk collectieve perspectieven naar voren komen die in deze groep leven. Focusgroepen zijn:

- NVT-docenten in opleiding (BA): 1 focusgroep
- Zittende docenten Nederlands (mavo/havo/vwo): 4 focusgroepen
- Zittende docenten niet-taalvakken (mavo/havo/vwo) 2 focusgroepen
- Afgestudeerde leerlingen (AFY studenten): 4 focusgroepen

De gesprekken vinden ook in een daadwerkelijk moment van samenwerking plaats. Met de leerkrachten wordt namelijk gesproken tijdens de workshops waarvoor ze zich zelf hebben aangemeld. Naast logistieke voordelen heeft dit ook het voordeel dat de deelnemers gemotiveerd zijn om actief aan het gesprek bij te dragen en ze de uitwisselingzelf als waardevol onderdeel van hun professionalisering ervaren. De gesprekken met de pas afgestudeerde leerlingen vinden plaats in het kader van de les Nederlands in het Academic Foundation Year (AFY) van de Universiteit van Aruba. Ze krijgen de vorm van een informele conversatieoefening tijdens de lessen Nederlands die deel uitmaken van het studieprogramma.

De gesprekken worden gevoerd zonder sterk gestuurd gespreksverloop. In die zin is er meer sprake van een groepsgesprek (Bohnsack 2010) dan van een focusgroep. Kenmerkend voor het gesprek zijn de open instelling van de onderzoeker en de vaagheid van de aangeboden onderwerpen. De onderzoeker demonstreert dat zij buiten de groep staat en de groep de experts bevat. Het doel is om praktijkervaringen, achterliggende houdingen en gemeenschappelijke denkpatronen van de groep te reconstrueren. De thema's komen deels voort uit de resultaten van de online survey en de observaties op de scholen. Thema's voor alle groepen zijn de instructietaal Nederlands, de methoden of het lesmateriaal en de examens uit Nederland.



De focusgroepen met de zittende docenten staan in het middelpunt van dit onderzoek. De werkwijze voor de dataverzameling verdient een nadere toelichting: Er werden drie workshops telkens twee keer aangeboden[18], en samen een professionaliseringstraject voor het voortgezet onderwijs vormden. Er werd samengewerkt met een docente Nederlands van het IPA (train-the-trainer) zodat deze in de toekomst de workshops zelf gaat geven en aanpassen. De dataverzameling

[18] Een eerste follow-up vond plaats in maart 2022. Deze workshops maakten geen deel meer uit van de dataverzameling.

gebeurde tijdens een actieve samenwerking met de docenten (actieonderzoek). Kennis ontwikkelen over een probleem, reflectie en verandering van denkpatronen gingen dus hand in hand. Om het vraag-antwoord-patroon te voorkomen en tegelijk de professionele competenties te vergroten[19], werd gewerkt in didactische werkvormen die de docenten motiveren om een standpunt in te nemen dat ze lijfelijk naar voren moeten brengen door hun plaats in het leslokaal. In twee groepen was dit de werkvorm "De Lijn", in twee andere "Hoekendebat"[20]. Voor "De Lijn" worden stellingen aangeboden die aansluiten bij de vragen in de survey. Aan twee wanden zijn vellen papier geplakt met het opschrift "ja" respectievelijk "nee" en de deelnemers wordt verzocht om letterlijk een persoonlijk standpunt in te nemen tussen deze twee polen. In het "Hoekendebat" worden vier thema's in de hoeken van het lokaal aangeboden waarvan de deelnemers er één moeten kiezen als antwoord op de vraag "Stel dat jij de nieuwe minister van onderwijs was, welk thema zou je het eerste aanpakken?"

De stellingen voor "De Lijn" tijdens de twee workshop "Werken met de methode" (docenten Nederlands):

- Ik ben tevreden met de methode Nederlands die ik gebruik
- Ik mis de motivatie bij de leerlingen om Nederlands te spreken tijdens de les

De thema's voor het "Hoekendebat" tijdens de twee workshops "Instructietaal Nederlands" (docenten niet-taalvakken):

- Het taalgebruik in het onderwijs
- De motivatie van de leerlingen
- De taalvaardigheid van de docenten
- De methode en examens

De ruimtelijk ingenomen standpunten zijn een eerste indicatie voor de opvatting van de docenten en vormen een goede aanleiding voor nader uitleg, een discussie of om eigen praktijkervaringen en houdingen naar voren te brengen[21]. Dit is een waardevolle aanvulling op de online vragenlijst omdat hier redenen voor een opvatting zichtbaar en hoorbaar werden. In de meeste gevallen was er duidelijk sprake van een (positieve) groepsdynamiek , omdat de deelnemers bij dezelfde groep docenten horen en elkaar in hun ervaringen expliciet bevestigden. Tegenstrijdige opvattingen werden door de fysieke opstelling en de (gedwongen) keuze voor een standpunt meteen zichtbaar, waardoor vaak vanzelf onderling navraag werd verricht naar de redenen voor ene ingenomen standpunt. Impulsen van buiten waren vragen als: "Wat herken je in deze opstelling?", "Wie wil zijn standpunt uitleggen?" en "Heeft iemand een vraag aan iemand met een ander standpunt?". De gesprekken werden genotuleerd[22].

De deelnemers hadden bovendien de mogelijkheid om in de pauze schriftelijk commentaar te geven op gerelateerde resultaten van de online-enquête; aldus werden ook schriftelijke data verzameld .

---

[19] Een principe van de workshops is dat de werkwijze model staat voor wat (op een ander niveau) in de klas kan worden gebruikt en dat na de uitvoering een reflectiefase plaatst vond.

[20] Dit is gebaseerd op werkvormen die in de klas gebruikt kunnen worden voor verschillende didactische doeleinden. We lieten geen debat in de strikte zin uitvoeren. Hier ging het om een soort schaalbeoordeling en een prioritering.

[21] De mogelijke neiging om het standpunt van anderen over te nemen ('kuddegedrag') biedt de mogelijkheid te achterhalen welke attitude in de groep domineert. Er werd echter ervoor gezorgd dat de diversiteit in de groep en ook niet ingenomen houdingen naar voren kwamen. Veranderen van standpunt tijdens het gesprek was mogelijk en dit gbeurde ook.

[22] Met dank aan de collega's van het IPA die me hierin zeer ondersteunden: Esther Stroucken, Merlynne Williams, Milly Koolman, Noemy Croes, Karin Werleman en Dina Thiel.

Voor de BA-studenten NVT werd ook gewerkt met stellingen en “De Lijn”. Hun stellingen waren wat breder en toegankelijker, namelijk “activerende werkvormen zijn goed”, “alle lessen moeten in het Nederlands zijn”, “Nederlands is leuk” en “grammatica is belangrijk”. Hier werd geen schriftelijk commentaar verzameld.

De focusgroepsgesprekken met de AFY-studenten verliepen informeler. Ze hadden hun voorgaande schoolloopbaan afgesloten met merendeels een havo-diploma, één met een mavo-diploma en een met een EPB-diploma economie. Ze werden uitgenodigd om terug te kijken op hun schooltijd, hun beleving van de lessen en docenten en hoe ze de instructietaal, de methodes en examens hebben ervaren. Ook werd ze gevraagd welk advies ze de docenten in Aruba zouden willen geven en wat ze zouden veranderen als ze de macht hadden om alle beslissingen te nemen.

2. Resultaten

2.1 Online survey

De survey bestond uit een online-enquête met gesloten vragen (multiple-choice, single-choice) en open vragen. Vooral de eerste categorie behoort tot kwantitatief onderzoek. Hier zal worden ingegaan op de respons (1), kenmerken van de onderzochte deelnemers (2), hun ervaringen met leerlingen (3), hoe ze hun beroep beleven (4) en hun eigen lespraktijk (5). Telkens zal een rapportage van de resultaten gevolgd worden door een korte analyse. De cursiveringen geven de vraagstelling aan (zie de vragenlijst in de bijlage).

2.1.1. RESPONS

In totaal namen 92 mensen deel aan dit onderzoek. De meerderheid koos voor de optie om de vragen in het Nederlands te lezen en te beantwoorden. Dit geldt in hoger mate voor de docenten Nederlands dan voor de docenten niet-taalvakken. Hieronder worden de resultaten van de Papiamentstalige en de Nederlandstalige versie geïntegreerd besproken.

docenten niet-taalvakken	respons
ingevuld in het Nederlands	46
ingevuld in het Papiamento	16
	62

docenten Nederlands	respons
ingevuld in het Nederlands	27
ingevuld in het Papiamento	3
	30

Aangezien het totale aantal AVO-docenten in Aruba 347 bedraagt[23], lijkt deze respons van 92 deelnemers niet veel: een kleine 30 %. Is het resultaat dan representatief? Representativiteit betekent dat er uitspraken kunnen worden gedaan over de hele populatie, hier dus alle docenten van het AVO. De betrouwbaarheid van de uitspraken hangt af van de overeenkomst van de deelgroep met de hele populatie en van de vraag of er een systematisch verschil is tussen deelnemers en niet-deelnemers. Dit kan worden beoordeeld aan de hand van de onderzochte kenmerken van de deelnemers. Er moet worden gezegd dat er in dit geval geen steekproef genomen werd: álle zittende AVO-docenten waren immers uitgenodigd om deel te nemen .

Het was echter zo dat de link naar de vragen moest worde doorgestuurd door het schoolhoofd, waardoor de kans bestaat dat dit op enkele scholen niet gebeurde. Doordat de enquête anoniem was, is niet mogelijk te achterhalen op welke scholen dat het geval was.[24] Dat de respons gering uitvalt, kan ook worden gezien als een resultaat van het gehele onderzoek. Uit gesprekken bleek namelijk dat sommige docenten – zeker in tijden van corona - het gevoel hebben overspoeld te worden met e-mails en de voorkeur geven aan face-to-face-interactie.

[23] Dit is het totale aantal AVO docenten in Aruba (bron: DEA, intern, oktober 2021). Hieronder vallen dus ook de docenten van de andere vreemde talen die niet uitgenodigd waren om deel te nemen, in de veronderstelling dat de vreemde taal hier de voertaal zou zijn.

[24] Er is ook sprake van een zeker wantrouwen of een onderzoek werkelijk anoniem is. Doodat het eiland klein is en velen elkaar kennen of verwachten dat dit zo is, was het uitgesloten om naar de school te vragen. Het is dus ook niet mogelijk en was niet de intentie om op basis van dit onderzoek een beeld van een enkele school te schetsen.

Of het onderzoek valide is - dus of de vragen meten wat ze moeten meten - en of er een ongewenst systematisch verschil is tussen deelnemers en niet-deelnemers zal blijken uit een cross-check met de resultaten van de andere gehanteerde onderzoeksinstrumenten.

2.1.2. KENMERKEN ONDERZOCHTE DEELNEMERS

Rapportage kenmerken onderzochte deelnemers

Wat is uw moedertaal?

alle docenten	
Papiamento/u	41
Nederlands	43
Spaans	2
Engels	4
andere	2
	92

docenten niet-taalvak	
Papiamento/u	32
Nederlands	26
Spaans	2
Engels	1
andere	1
	62

docenten Nederlands	
Papiamento/u	9
Nederlands	17
Spaans	0
Engels	3
andere	1
	30

46,7% van de respondenten is van huis uit Nederlandstalig, net iets minder (44,6 %) Papiamentstalig. De eerste groep geeft overwegend Nederlands. Van de niet-taal-docenten is minder dan de helft (41,9 %, abs. 26) Nederlandstalig en 51,6 % (abs. 32) Papiamentstalig. Hier koos een docent voor twee moedertalen: Papiamento èn Nederlands. Onder de docenten die de vragen in het Papiamento invulden, waren er relatief veel die Papiaments als moedertaal hebben: 13 van de 16 niet-taalvak-docenten en 2 van de 3 docenten Nederlands.

Kunt u de moedertaal van de meeste leerlingen begrijpen?

alle docenten	
ja, perfect	67
een beetje	20
nauwelijks	3
nee	2
	92

docenten niet-taalvak	
ja, perfect	47
een beetje	12
nauwelijks	3
nee	0
	62

docenten Nederlands	
ja, perfect	20
een beetje	8
nauwelijks	0
nee	2
	30

De docenten begrijpen veelal de moedertaal van de meeste leerlingen. Hier werd niet expliciet gevraagd naar het Papiamento. Er zijn ook leerlingen met andere moedertalen, die in bepaalde districten een grote groep kunnen vormen. Hier ging het erom, of de docenten in staat zijn met hun leerlingen te communiceren in de voor de leerlingen het meest begrijpelijke taal. De twee docenten die aangeven dat niet te kunnen doen, zijn beiden docenten Nederlands.

Wat is uw leeftijdsgroep?

alle docenten	
jonger dan 30	12
31-40	21
41-50	30
51-60	20
60+	9
	92

docenten niet-taalvak	
jonger dan 30	11
31-40	16
41-50	21
51-60	11
60+	3
	62

docenten Nederlands	
jonger dan 30	1
31-40	5
41-50	9
51-60	9
60+	6
	30

Er hebben meer docenten in de leeftijdsgroep van 40 jaar en ouder deelgenomen dan docenten die jonger zijn dan 40 jaar. Dit geldt ook voor de twee subgroepen.

In welk land bent u geboren?

alle docenten	
Aruba	43
Nederland	34
Suriname	5
België	3
Curaçao	3
Bonaire	1
anders	3
	92

docenten niet-taalvak	
Aruba	30
Nederland	22
Suriname	3
België	2
Curaçao	2
Bonaire	0
anders	3
	62

docenten Nederlands	
Aruba	13
Nederland	12
Suriname	2
België	1
Curaçao	1
Bonaire	1
anders	0
	30

Van de deelnemers zijn er meer in Aruba geboren dan in Nederland of in een ander land. Andere Nederlandstalige landen, zoals Suriname, België, Curaçao of Bonaire worden ook als geboorteland vermeld, maar in duidelijk mindere mate.

In welk land zat uzelf (de meeste tijd) in het voortgezet onderwijs?

alle docenten	
Aruba	56
Nederland	29
mix	3
Suriname	3
België	1
	92

docenten niet-taalvak	
Aruba	42
Nederland	17
Aruba/St.Maa	1
Suriname	1
België	1
	62

docenten Nederlands	
Aruba	14
Nederland	12
NL/Aruba	1
Suriname	2
NL/België	1
	30

De meeste ondervraagden waren de meeste tijd in het voortgezet onderwijs in Aruba werkzaam. Dit geldt met name voor docenten niet-taalvakken (67,7 %, abs. 42) tegenover 46,6% (abs. 14) van de docenten Nederlands.

Welke opleiding heeft u?

alle docenten	
lerarenopleiding in Aruba	30
lerarenopleiding in Nederland	55
lerarenopleiding in een ander land	10
geen lerarenopleiding	6
	101

Meer dan de helft van de 95 deelnemers (57,9%, 30 abs.) volgde een opleiding in Nederland en bijna een derde (32,6 % , abs. 30) gaf (ook) Aruba aan als land van opleiding. Het totale aantal aangeklikte opties is hier 101, niet 92, omdat sommige docenten meerdere landen noemden.

Nederland als land van opleiding is duidelijk te herkennen. Maar Aruba wordt zelfs onder de docenten Nederlands vermeld door bijna een derde van de respondenten.

docenten niet-taalvak	
lerarenopleiding in Aruba	19
lerarenopleiding in Nederland	41
lerarenopleiding in een ander land	3
geen lerarenopleiding	4
	67

docenten Nederlands	
lerarenopleiding in Aruba	11
lerarenopleiding in Nederland	14
lerarenopleiding in een ander land	7
geen lerarenopleiding	2
	34

Welk schoolvak onderwijst u? (Groepsspecifieke vraag aan niet-taalvak-docenten)

aardrijkskunde	4
alg. sociale wetenschap	4
bedrijfskunde/bedrijfseconomie	5
biologie	5
CKV/kunstvak	3
economie	9
geschiedenis	6
informatica	2
I&S / maatschappijleer	2
lichamelijke opvoeding	7
natuur & techniek	5
natuurkunde	5
persoonlijke vorming	2
rekenen	6
scheikunde	9
wiskunde	11
anders	6
	91[25]

Bijna alle niet-taalvakken zijn in het onderzoek vertegenwoordigd. Er namen relatief veel docenten deel met de vakken wiskunde/rekenen (13) en economie/bedrijfskunde/bedrijfseconomie (14). Telt men natuurkunde, natuur&techniek, biologie en scheikunde bij elkaar op (24), dan vormen deze vakken ook een aanzienlijke groep.

Hoe vaak komt u naar Nederland (of Vlaanderen)? (Groepsspecifieke vraag aan docenten Nederlands)

jaarlijks of vaker	3
om de 2 of 3 jaar	9
om de 4 jaar of minder	16
ik kom er nooit	2
	30

[25] Eén deelnemer heeft deze vraag niet beantwoord.

De meerderheid van de docenten Nederlands komt om de vier jaar of minder vaak naar Nederland. Een vijfde van hen (12) komt er minstens om de drie jaar en twee komen er nooit.

Hoe goed schat u uw eigen taalbeheersing in? (Groepsspecifieke vraag aan docenten Nederlands)

native/near native	15
goed, alle vaardigheden zonder moeite	10
in orde, voldoende	4
ik ben soms onzeker	1
	30

De docenten Nederlands beoordelen hun eigen taalcompetentie positief of zeer positief. De helft kiest voor (near) native.

Heeft u een bijzondere kwalificatie, een bijkomend diploma?

Hoewel hier expliciet naar een diploma werd gevraagd, werden hier zeer uiteenlopende antwoorden gegeven die niet steeds duidelijk genoeg waren om te bepalen of het om een afgeronde opleiding in de vorm van een master of bachelor ging of over bijscholingen of cursussen.

Er werden 57 antwoorden gegeven, door sommige deelnemers meerdere. Genoemd werden vooral kwalificaties in de educatieve sector: schoolmanagement, remedial teaching, special education needs, educational leadership of leerlingenbegeleider. Het meest genoemde diploma was het Pedagogisch Didactisch Getuigschrift (10).

Discussie kenmerken onderzochte docenten

De meeste zittende docenten die aan het onderzoek hebben deelgenomen, zijn van middelbare leeftijd. Er zijn bijna evenveel deelnemers met Papiamento als met Nederlands als moedertaal. De grootste groep is in Aruba geboren en heeft daar op de middelbare school gezeten om later, waarschijnlijk voor studie, naar Nederland te gaan. Voor een eerstegraads docent is dit in de meeste gevallen de vereiste opleiding. Daarnaast maken ze gebruik van diverse kwalificatiemogelijkheden. Het is vanwege de formulering van de vraag niet duidelijk geworden welk soort kwalificatie de ondervraagden onder 'lerarenopleiding' verstaan en in welke landen ze op welk niveau hebben gestudeerd. Dat er meerdere landen genoemd werden waar men is opgegroeid, naar school is gegaan of heeft gestudeerd, weerspiegelt de meervoudige migratie die in Aruba vaak voorkomt. Helaas zij er geen gedetailleerde gegevens verzameld daarover migratie en opleidingen in de biografieën van de AVO-docenten omdat dit buiten het kader van dit onderzoek valt.

Niettemin kan uit de antwoorden op de vragen naar geboorteland, moedertaal en schoolopleiding worden opgemaakt dat het aantal respondenten dat in zekere zin (en onder andere) Arubaans gesocialiseerd is, niet gering is. Daarmee is bedoeld dat ze in hun opvattingen over het onderwijs in een lang proces - bewust of onbewust, kritisch of onkritisch - waarden, normen en culturele aspecten hebben overgenomen die in Aruba al sinds generaties worden gedeeld. Het gaat dus niet in eerste instantie om Nederlanders die er maar een paar jaar les komen geven.

Door de opleiding in Nederland is zeker voor de eerstegraads docenten aan te nemen dat ze wel diepe inzichten in de Nederlandse cultuur hebben verworven, maar ook dat ze geen professionele ervaring konden opdoen met Nederlands als vreemde taal. In Nederland komt de NVT-didactiek niet aan de orde omdat de Nederlandse opleiding in eerste instantie gericht is op studenten die docent worden in Nederland. In hoeverre de in Aruba werkzame docenten in Nederland vertrouwd raken met theorie of praktijk van het Nederlands als tweede taal en deze als hulp ervaren voor hun werk in Aruba is niet onderzocht.

Van de leraren Nederlands die deelnamen is te vermelden dat deze docentengroep meer Nederlanders bevat die in Nederland zijn opgegroeid en later naar Aruba zijn gegaan dan dit in de groep van de niet-taalvak-docenten het geval is. Dit was te verwachten. Hoe lang deze leraren Nederlands al in Aruba wonen, valt echter niet te zeggen. Relevant voor dit onderzoek is echter hun vaardigheid om überhaupt in de moedertaal of -talen van de leerlingen te communiceren. Dit blijkt voor de overgrote meerderheid het geval te zijn. Over Surinaamse leerkrachten kan weinig worden gezegd, omdat er maar drie deelnamen. De docenten Nederlands schatten hun eigen beheersing van het Nederlands vrij hoog in, wat ook past bij de data over moedertaal en geboorteland. Zeker is een reis naar Nederland duur en weggelegd voor wie er familie heeft. Het is de vraag of ze bezoeken aan Nederland of Vlaanderen als gewenst beschouwen, bijvoorbeeld om hun culturele kennis te actualiseren.

Of de onderzochte groep representatief is voor de hele populatie docenten niet-taalvak respectievelijk docenten Nederlands kan worden nagegaan door een vergelijking van de opengelegde kenmerken. Deze data stonden niet ter beschikking, maar het is te verwachten dat Arubaanse beleidsmedewerkers een inschatting kunnen geven in hoeverre de kenmerken gelden voor alle docenten die in Aruba werken.

2.1.3. DOCENTEN OVER HUN ERVARINGEN MET HUN LEERLINGEN

Rapportage ervaringen met leerlingen

Inschatting van het prestatieniveau van de leerlingen

In de stelling *De leerlingen op de school waar ik lesgeef, halen over het algemeen de kerndoelen en eindtermen* konden de docenten zich duidelijk vinden.

alle docenten	
helemaal mee eens	21
mee eens	49
niet mee eens	17
helemaal niet mee eens	2
	89

docenten niet-taalvak	
helemaal mee eens	16
mee eens	34
niet mee eens	9
helemaal niet mee eens	0
	59[26]

docenten Nederlands	
helemaal mee eens	5
mee eens	15
niet mee eens	8
helemaal niet mee eens	2
	30

De niet-taalvak-docenten zijn het duidelijker eens met de stelling (27,1%) dan de docenten Nederlands (16,6%). Een derde van de laatstgenoemden heeft negatieve ervaringen met de prestaties van hun leerlingen (33,3% , 10 abs.) en is het niet of helemaal niet eens met de stelling. Dat geldt maar voor 15,3% van de ondervraagde niet-taalvak-docenten.

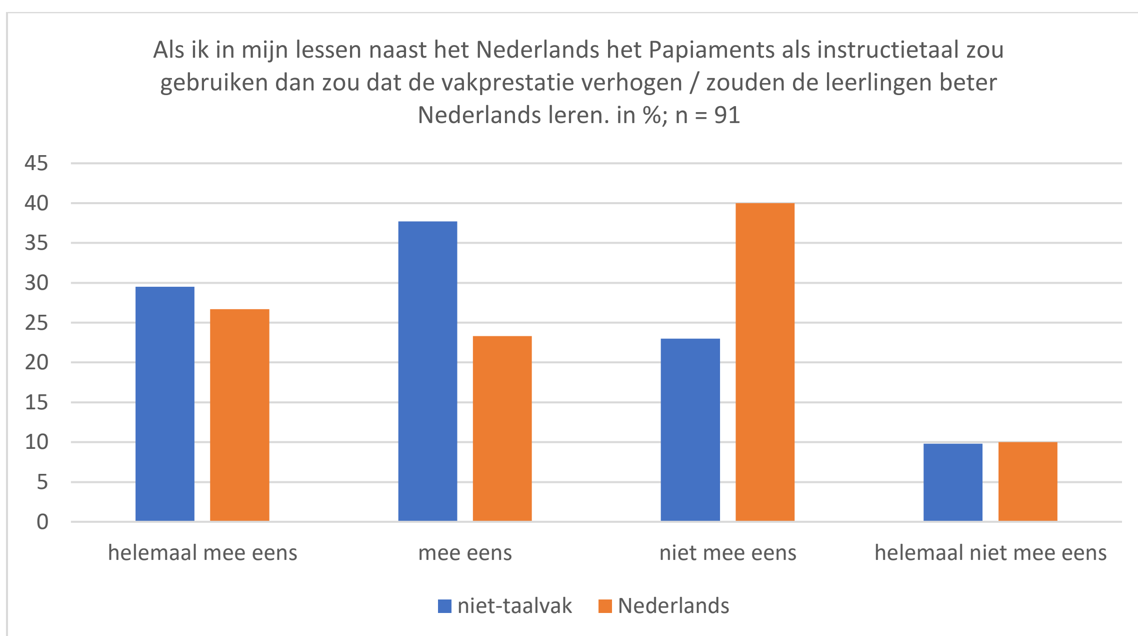
[26] Drie niet-taalvak-docenten gaven geen antwoord.

Houding tegenover het gebruik van het Papiamento

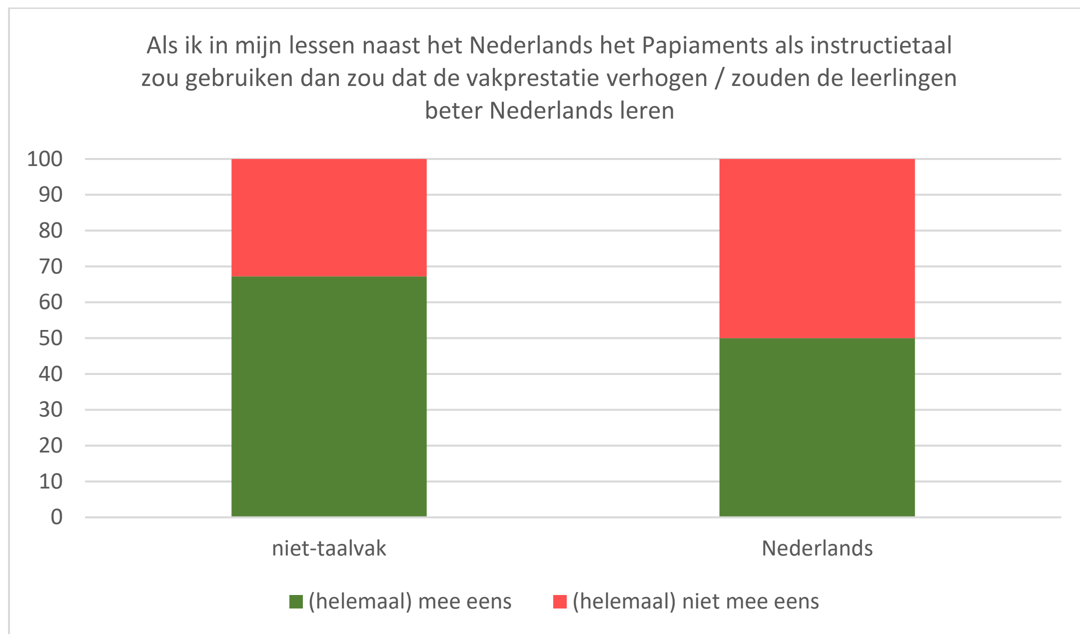
Met de stelling *"Als ik in mijn lessen naast het Nederlands ook het Papiaments als instructietaal zou gebruiken, dan zou dat de vakprestatie verhogen"* respectievelijk *"... zouden de leerlingen beter Nederlands leren"* was de meerderheid van de docenten het eens (61,5%, abs. 56). Het beeld wordt echter genuanceerder als we de twee groepen apart bekijken.

	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
helemaal mee eens	26	18	8
mee eens	30	23	7
niet mee eens	26	14	12
helemaal niet mee eens	9	6	3
	91	61	30

De grafiek toont de percentages van de antwoorden per subgroep. In beide groepen zijn naar verhouding evenveel mensen het geheel eens of oneens met de stelling, maar er zijn duidelijke verschillen in het middenveld.

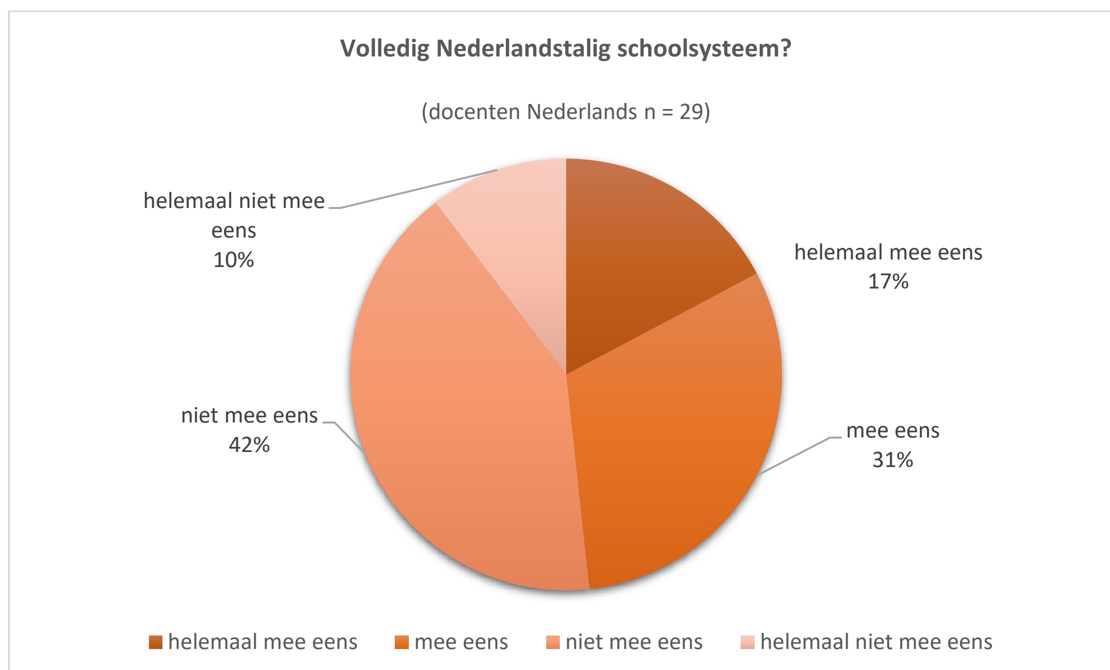


37,7% van de niet-taalvak-docenten zijn het eens met de stelling. Dat is de grootste groep onder hen (30 abs.). Van de docenten Nederlands daarentegen kiezen 40% voor 'niet ermee eens' (12 abs.). De positieve en de negatieve antwoorden bij elkaar genomen wordt het beeld scherper: de helft van de docenten Nederlands antwoordt positief, de andere helft negatief. De docenten niet-taalvakken zijn meer vóór (67%, abs. 41) dan tegen het gebruik van het Papiamento (32,8%, abs. 20).



Volledig Nederlandstalig schoolsysteem en studiesucces (groepsspecifieke stelling voor docenten Nederlands)

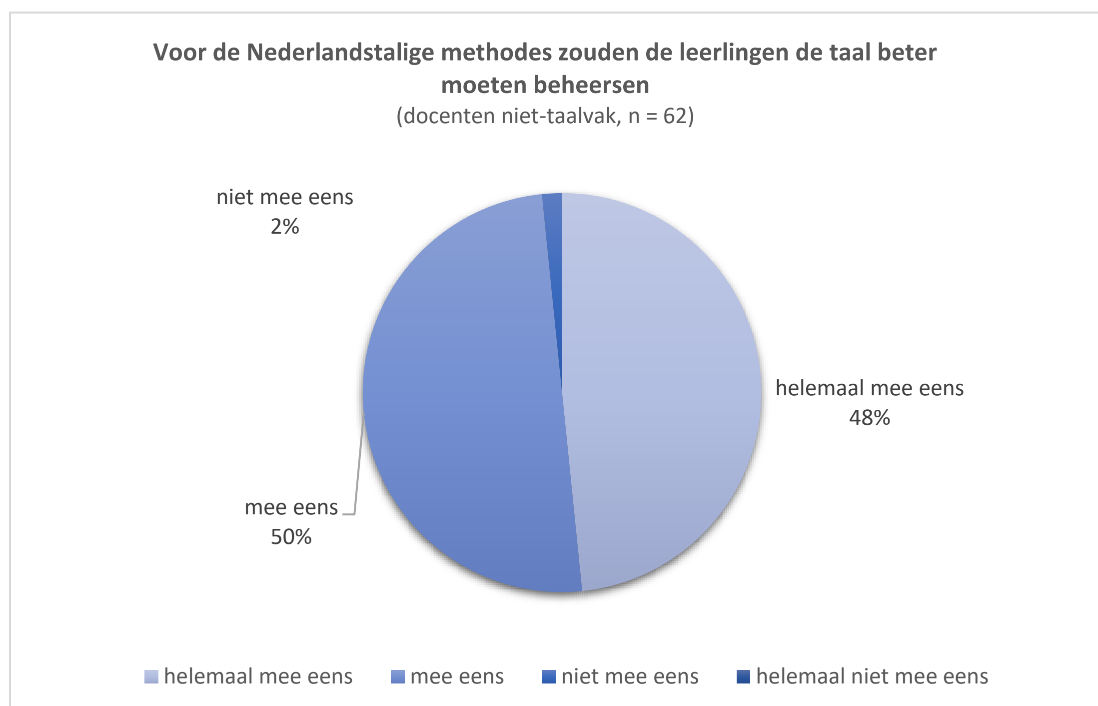
De meningen van de docenten Nederlands lopen bovendien uiteen bij de stelling "*Als het hele schoolsysteem in het Nederlands zou zijn, dan zouden de leerlingen een hoger studiesucces hebben*." Twaalf (van 29[27])) waren het er niet en drie helemaal niet mee eens. Negen docenten Nederlands waren het echter eens met de stelling, vijf zelfs helemaal. In totaal reageerden er 14 (48,3%) positief en 15 (51,7%) negatief op deze stelling.



[27] Eén docent antwoordde niet.

Nederlandstalige methodes en taalbeheersing (groepsspecifieke vraag voor niet-taak-docenten)

De niet-taalvak-docenten reageren instemmend op de stelling dat *voor de Nederlandstalige methodes en examens de leerlingen de taal beter zouden moeten beheersen*. 31 van hen waren het ermee eens en 30 helemaal. 98,5% stemden dus in. Er was slechts één onderzochte niet-taalvak-docent tegen de stelling en geen enkele was er helemaal tegen.

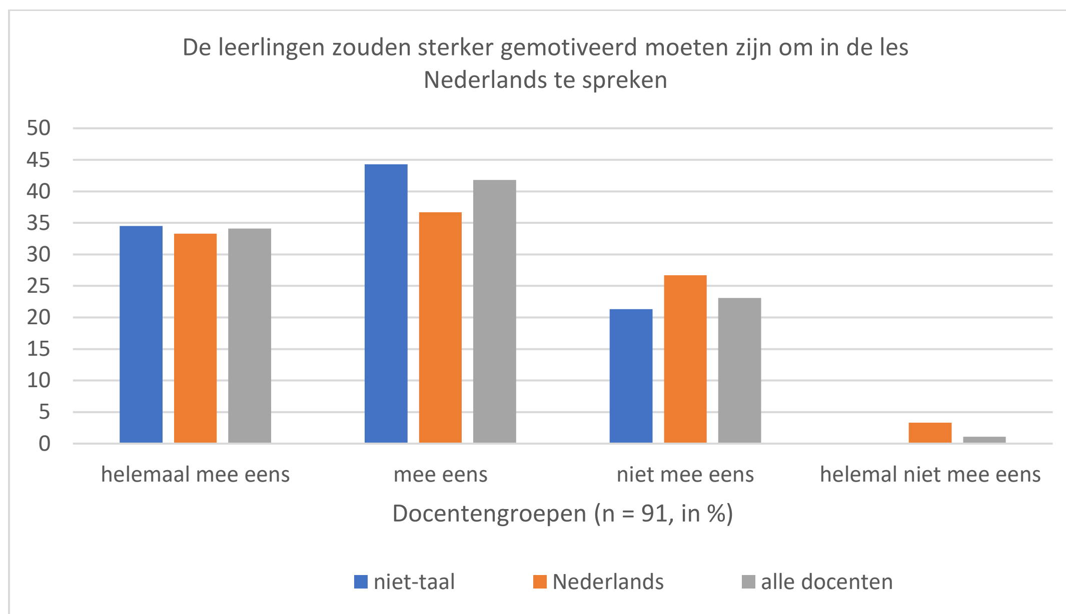


Wens naar hogere spreekmotivatie in het Nederlands

Veel docenten vinden dat de leerlingen *sterker gemotiveerd zouden moeten zijn om in de les Nederlands te spreken*. Dit geldt voor beide groepen, zoals af te lezen valt uit de percentages in de grafiek. De docenten die een niet-taalvak onderwijzen zijn er zelfs nog iets uitgesprokener over: 44,3% is vóór deze stelling (27 abs.) en 34,5% (21 abs.) is er zelfs helemaal voor; bij de docenten Nederlands bedraagt het percentage voorstanders 36,7% (11 abs.) respectievelijk 33,3% (10 abs.) . Onder de docenten Nederlands zijn er naar verhouding meer die de stelling tegenspreken (26,7%, 8 abs.) en één is er helemaal tegen (3,3%).

	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
helemaal mee eens	31	21	10
mee eens	38	27	11
niet mee eens	21	13	8
helemaal niet mee eens	1	0	1
	91	61[28]	30

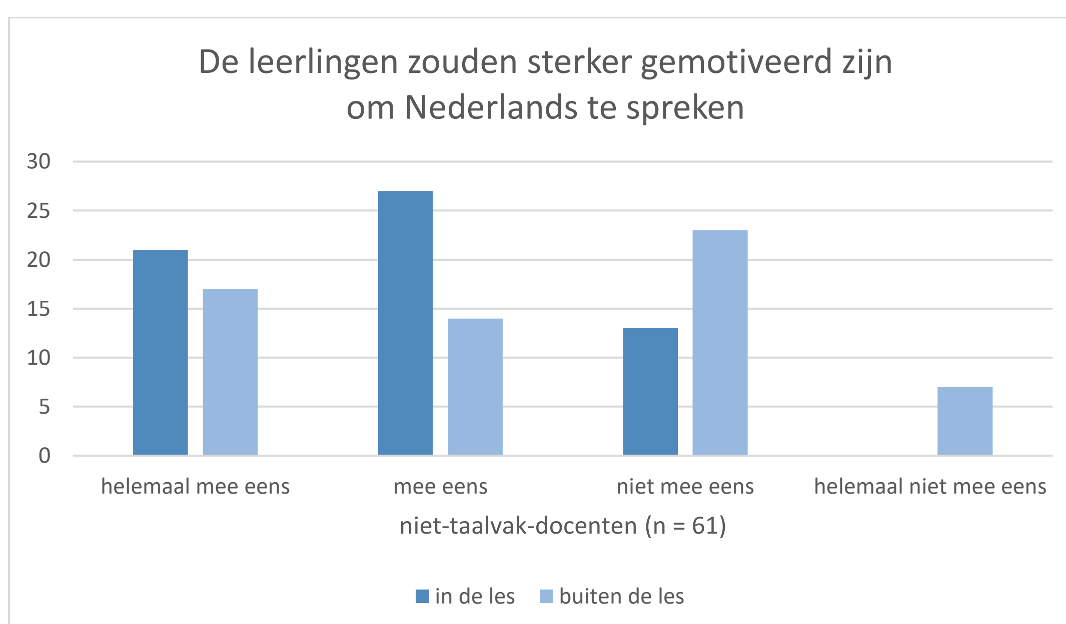
[28] Een niet-taalvak-docent gaf geen antwoord op deze vraag.



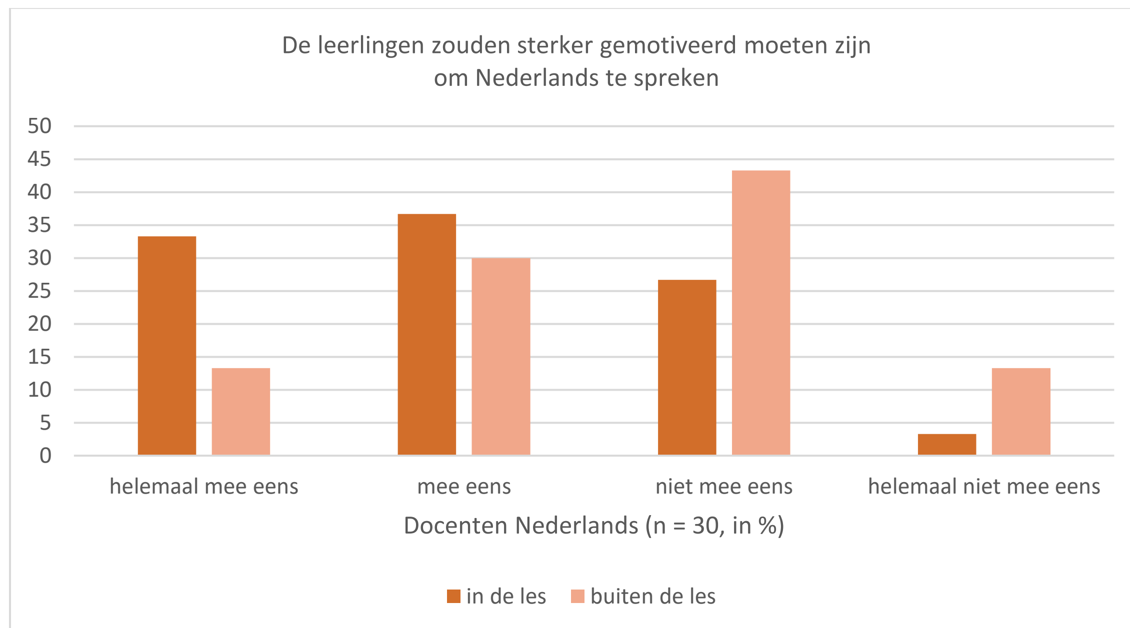
Beide groepen hechten meer waarde aan spreekmotivatie binnen de les dan buiten de les.

	niet-taalvak-docenten		docenten Nederlands	
	in de les	buiten de les	in de les	buiten de les
helemaal mee eens	21	17	10	4
mee eens	27	14	11	9
niet mee eens	13	23	8	13
helemaal niet mee eens	0	7	1	4
	61	61	30	30

De volgende grafieken tonen de verhoudingen in percentages.



In totaal zijn 8,8% (48 abs.) van de niet-taal-docenten (helemaal) vóór de stelling en de helft (31 abs.) vindt dat ze ook geldt voor het gebruik van Nederlands buiten de les. 21,3% (13) van hen vindt niet dat er tijdens de les meer Nederlands gesproken moet worden, en bijna de helft (49%, 30 abs.) vindt dit ook buiten de les niet nodig.



De docenten Nederlands zijn eveneens duidelijker voor een hogere spreekmotivatie tijdens de les dan erbuiten: 70% (21 abs.) was het (helemaal) eens met de stelling betreffende tijdens de les en 43,3% (13 abs.) buiten de les. Meer dan de niet-taalvak-docenten spraken de docenten Nederlands de stelling tegen: 30% (9 abs.) als het gaat over de spreekmotivatie in de les en meer dan de helft, namelijk 57% (17 abs.), vindt niet dat de leerlingen buiten de les meer Nederlands zouden moeten spreken/gebruiken.

Waarneming van de diversiteit in taalvaardigheid en prestatie

Beide onderzochte groepen zijn het erover eens dat de leerlingen qua taalvaardigheid respectievelijk qua *vakprestatie sterk van elkaar verschillen*. Niemand wilde deze stelling heel duidelijk tegenspreken en 85% (79 abs.) van alle docenten was het ermee eens of helemaal eens.

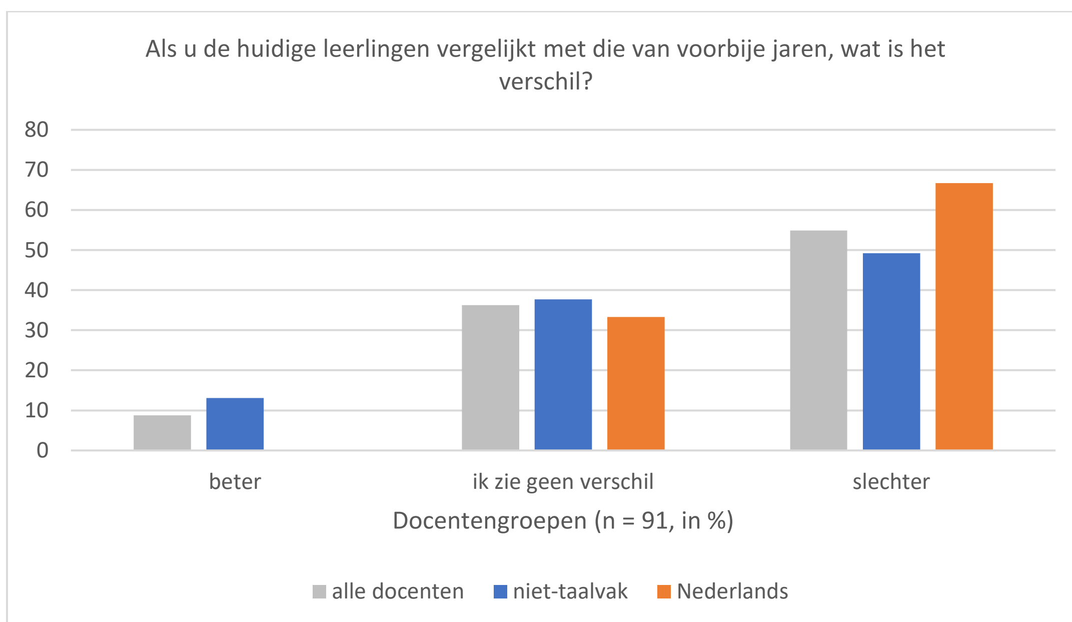
	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
helemaal mee eens	33	22	11
mee eens	46	32	14
niet mee eens	13	8	5
helemaal niet mee eens	0	0	0
	92	62	30

Voor de meesten is de basisschool een oorzaak voor de het verschil. De reacties op de stelling *Het prestatieniveau hangt vooral af van welke basisschool de leerlingen komen* zijn voor 77,2% (71 abs.) positief, terwijl 22,8% (21 abs.) van de docenten het daar niet of helemaal niet mee een zijn.

	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
helemaal mee eens	20	15	5
mee eens	51	34	17
niet mee eens	18	12	6
helemaal niet mee eens	3	1	2
	92	62	30

Ook zijn de docenten het erover eens dat het niveau van de leerlingen daalt. Op de vraag om *de huidige leerlingen te vergelijken met die van de voorbije jaren*, antwoordt 54,9% van de docenten dat de prestatie resp. het taalniveau achteruit gaat en maar 8,7% ziet een verbetering.

	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
beter	8	8	0
ik zie geen verschil	33	23	10
slechter	50	30	20
	91	61[29]	30



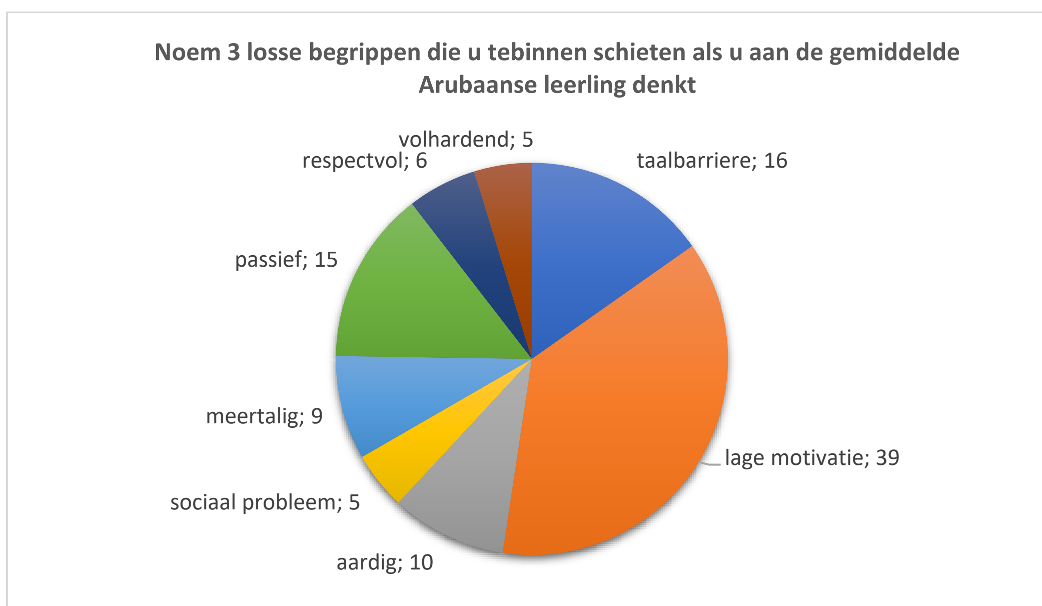
Uit de grafiek blijkt dat alle docenten een achteruitgang van het niveau menen te observeren, en dat de docenten Nederlands naar verhouding een iets sterkere negatieve ontwikkeling constateren in het Nederlands dan de docenten van niet-taalvakken als deze over de prestatie in hun vakken oordelen.

De vraag naar wat de docenten het *meest ongerust maakt als ze denken aan de huidige leerlingen in Aruba en de eindtermen die ze moeten halen,* levert een eenduidig resultaat op: 60% (55 abs.) van de ondervraagden kiest voor leermotivatie en werkhouding, gevolgd door de communicatieve vaardigheid in het Nederlands (26,4%, 24 abs.). De groepen verschillen hierin niet.

[29] Een niet-taalvak-docent antwoordde niet.

	alle docenten	niet-taalvak	Nederlands
hun kennis van de vakken	2	2	0
hun leermotivatie en werkhouding	55	37	18
hun communicatieve vaardigheid in het Papiaments	2	1	1
hun communicatieve vaardigheid in het Nederlands	24	16	8
iets anders	8	5	3
	91	61[30]	30

De zeer uiteenlopende antwoorden op de open vraag naar drie losse begrippen die de ondervraagden te binnen schieten als ze aan de gemiddelde Arubaanse leerling denken, zijn gecategoriseerd. De meest voorkomende categorieën werden gekwantificeerd met als resultaat het volgende beeld:



De cijfers geven aan hoe vaak deze categorie wordt genoemd. De tabel hieronder laat zien, hoe de antwoorden zijn gecategoriseerd; in het Papiamento genoemde begrippen zijn vertaald in het Nederlands:

categorie	voorbeelden
lage motivatie	lui, werkt niet, werkhouding, niet gemotiveerd, geen interesse, doelloos etc.
passief	weinig zelfstandig, afwachtend, timide, onzeker, afhankelijk, passief, copypaste etc.
taalbarrière	Taal, taalprobleem, kleine woordenschat, lezen, nt2 etc.
aardig	lief, aardig, sociaal, behulpzaam
meertalig	Engels, Papiamento, multilinguaal, gemotiveerd in talen
respectvol	respect, beleefd
volhardend	gemotiveerd, veerkrachtig, volhardend, ijver, bereid

[30] Een niet-taalvak-docent gaf geen antwoord.

Discussie ervaringen met leerlingen

Het beeld van de docent die vasthoudt aan een strikte vorm van onderdompeling klopt niet (meer). Minstens de helft van de docenten staat open voor het gebruik van het Papiamento in de les. Dat dit in mindere mate geldt voor de docent Nederlands, heeft waarschijnlijk te maken met een doeltaal-voertaal-principe of tenminste met de poging om voor veel Nederlandse input te zorgen. Anderzijds is het geloof in een eentalig Nederlandstalig schoolsysteem niet verdwenen, ten minste niet onder de docenten Nederlands. Dit is niet onderzocht onder de niet-taalvak-docenten. Deze geven heel duidelijk aan dat het Nederlands van de leerlingen ontoereikend is voor de gebruikte methode, wat waarschijnlijk ook kan gelden voor de door de docenten Nederlands gebruikte schoolboeken.

Hoewel de docenten waarnemen dat hun leerlingen de eindtermen en kerndoelen halen, zijn ze bezorgd over hun ontwikkeling. Alle docenten observeren een verlaging van het prestatieniveau en groei van prestatieverschillen. Velen gaan ervan uit dat dit aan de basisscholen ligt. Ook al zijn de onderzochte docenten Nederlands stelliger wat de achteruitgang van het Nederlands betreft, hun waarnemingen liggen op lijn met die van de andere docenten.

Alle docenten zouden graag zien dat de leerlingen meer Nederlands spreken in de les. Ze vinden in mindere mate dat ze dat ook daarbuiten moeten doen. De docenten – en dus ook de docenten Nederlands - beseffen dus dat het Nederlands in de omgeving van de leerlingen niet leeft. Deze gedeelde waarneming ligt ten grondslag aan de beslissing om didactische principes voor het Nederlands als vreemde (en niet tweede) taal in Aruba te implementeren.

De docenten uiten grote zorg over de werkhouding van de leerlingen, meer nog dan over hun Nederlands. Dat daarin de groepen niet verschillen, benadrukt dat alle docenten hun leerlingen op soortgelijke wijze waarnemen. Andersom is ook te vermoeden dat de werkhouding als basis wordt beschouwd om (een taal) te kunnen leren. Dit past bij de eigenschappen die ze de leerlingen toekennen. Het beeld rijst van de Arubaanse leerling die “lief, maar lui” is. Ter illustratie een woordwolk die weergeeft welke begrippen door de grootste groep, de niet-taalvak-docenten, het vaakst worden genoemd.



2.1 4. BELEVING VAN HET BEROEP DOCENT

Rapportage beleving van het beroep

Alle docenten hebben *plezier in het plannen* en vooral in het *geven van lessen*.

	plezier lessen plannen		plezier lesgeven	
	niet-taalvak	Nederlands	niet-taalvak	Nederlands
altijd	20 (32,3%)	13 (40,3)	32 (51,6%)	17 (56,7%)
meestal	40 (64,5%	15 (50%)	30 (48,4%)	12 (40%)
zelden	2 (3,2%)	2 (6,6%)	0	0
nooit	0	0	0	1
	62	30	62	30

Bovendien zijn de docenten meestal tevreden met *wat ze na de les bereiken* en vinden dat de leerlingen bij hen iets leren *dat ze nu of later kunnen gebruiken*. Uit de tabel blijkt dat dit voor beide groepen geldt.

	tevreden bereikt		bruikbare leerinhoud	
	niet-taalvak	Nederlands	niet-taalvak	Nederlands
altijd	6 (9,7%)	3 (10%)	20 (32,3%)	6 (20%)
meestal	54 (87,1%)	24 (80%)	39 (62,9%)	23 (76,7%)
zelden	2 (3,2%)	3 (19%)	3 (4,8%)	1 (3,3%)
nooit	0	0	0	0
	62	30	62	30

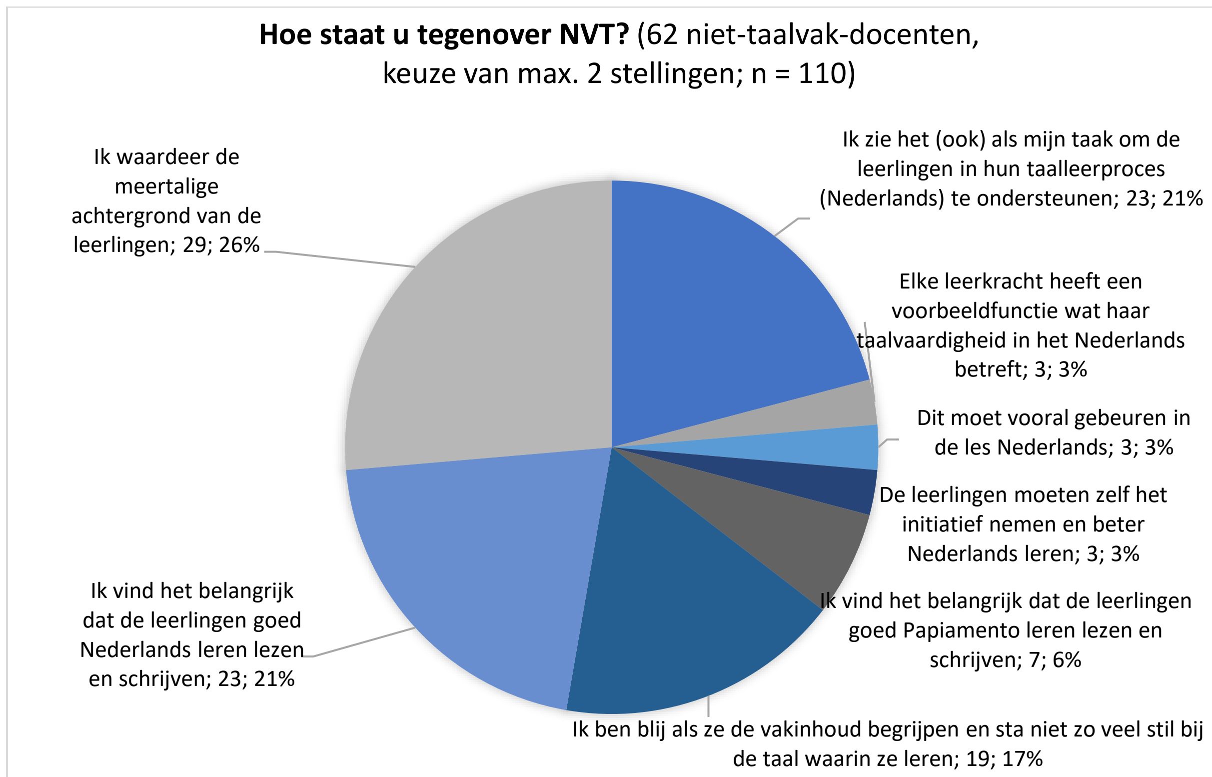
Ook de daaropvolgende vragen werden overwegend positief beantwoord. Veel docenten putten meestal *energie uit bijscholingen om zich te verbeteren*, hoewel meer dan een kwart (27,6 %, 8 abs.) van de docenten Nederlands en bijna 40% (39,6%, 25 abs.) van de niet-taaldocenten dat anders ziet. Een duidelijke meerderheid in beide groepen vindt dat ze goed kan *omgaan met maatschappelijke veranderingen in Aruba* en bijna allen vertrouwen altijd of meestal op de *eigen competenties* als leerkracht.

	energie uit bijscholing		goed omgaan maatsch. verandering		vertrouwen in eigen conpetentie	
	niet-taalvak	Nederlands	niet-taalvak	Nederlands	niet-taalvak	Nederlands
altijd	15 (24,2%)	4 (13,8%)	13 (20,9%)	5 (17,2%)	46 (72,2%)	23 (79,3%)
meestal	23 (37,1%)	17 (58,6%)	46 (72,2%)	23 (79,3%)	16 (25,8%)	6 (20,7%)
zelden	18 (29%)	6 (20,7%)	3 (4,8%)	1 (3,5%)	0	1 (3,5%)
nooit	6 (9,7%)	2 (6,9%)	0	0	0	0
	62	29	62	29[31]	62	30

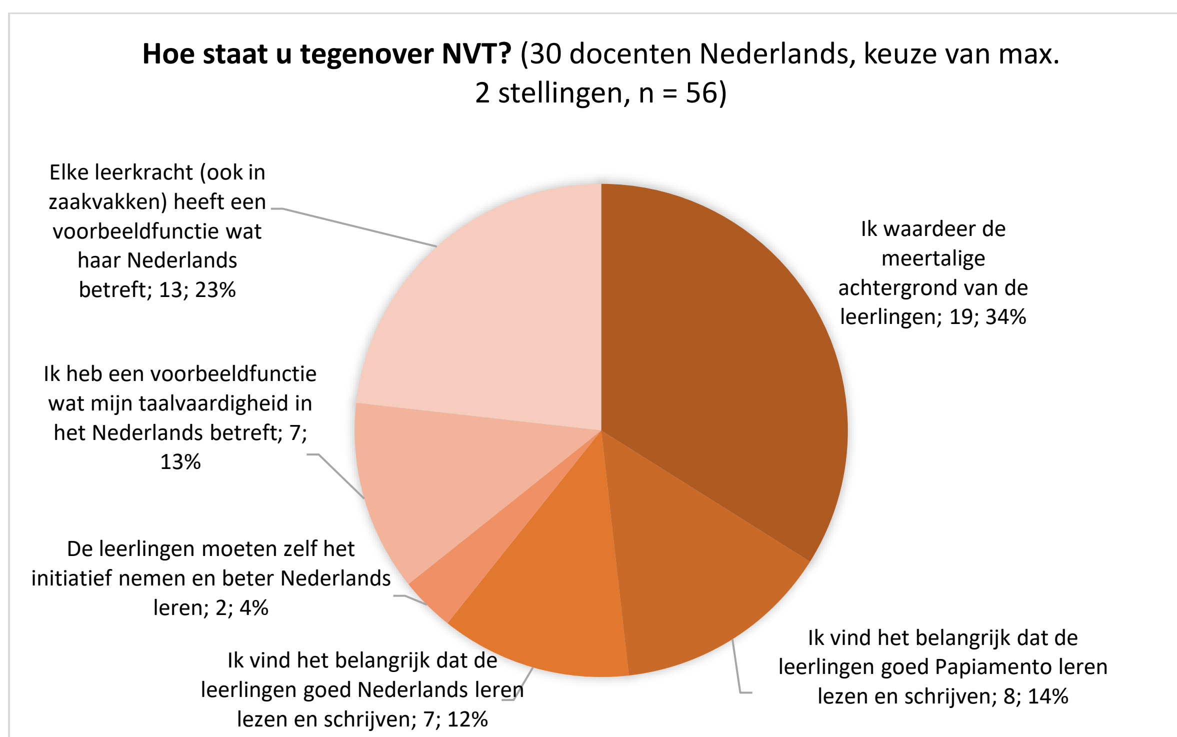
[31] Een docent Nederlands beantwoordde niet alle vragen.

Standpunt over NVT

Uit een aantal gegeven meningen over het Nederlands als vreemde taal op school kozen 62 niet-taalvak-docenten in totaal 110 zinnen die het meest van toepassing waren op hun eigen persoon en 30 docenten Nederlands kozen in totaal 56 zinnen. Er was niemand die deze vraag oversloeg. Niet iedereen vinkte het maximale aantal van twee zinnen aan. De grafieken geven per zin het absolute aantal keuzes en de procentuele keuze binnen de gegeven keuzealternatieven aan. De resultaten zijn niet volledig vergelijkbaar omdat het aanbod per vak was aangepast. Niettemin wordt een duidelijke prioritering zichtbaar.



De docenten niet-taalvakken kozen het vaakst voor de stelling dat ze de meertalige achtergrond van hun leerlingen waarderen (26%, 29 abs. van 110 antwoorden) en dat ze het belangrijk vinden dat deze Nederlands goed leren lezen en schrijven (21%, 23 abs.). Ze zien hierin ook voor zichzelf een ondersteunende taak weggelegd (21%, 23 abs.), ook al werd door 17% (19 antwoorden) ook gekozen voor de houding dat ze minder stil staan bij de taal dan bij de vakinhoud.

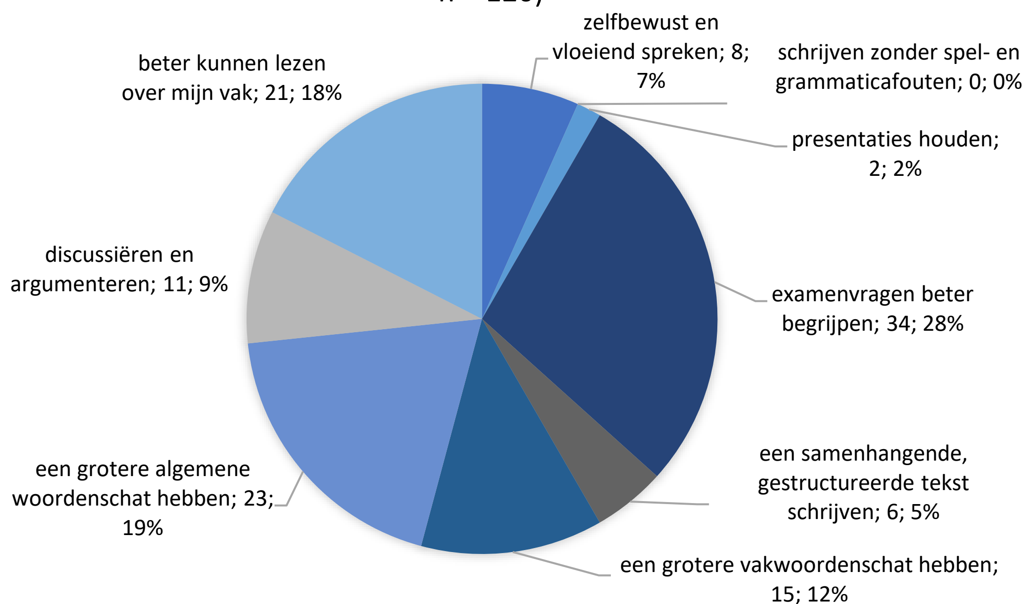


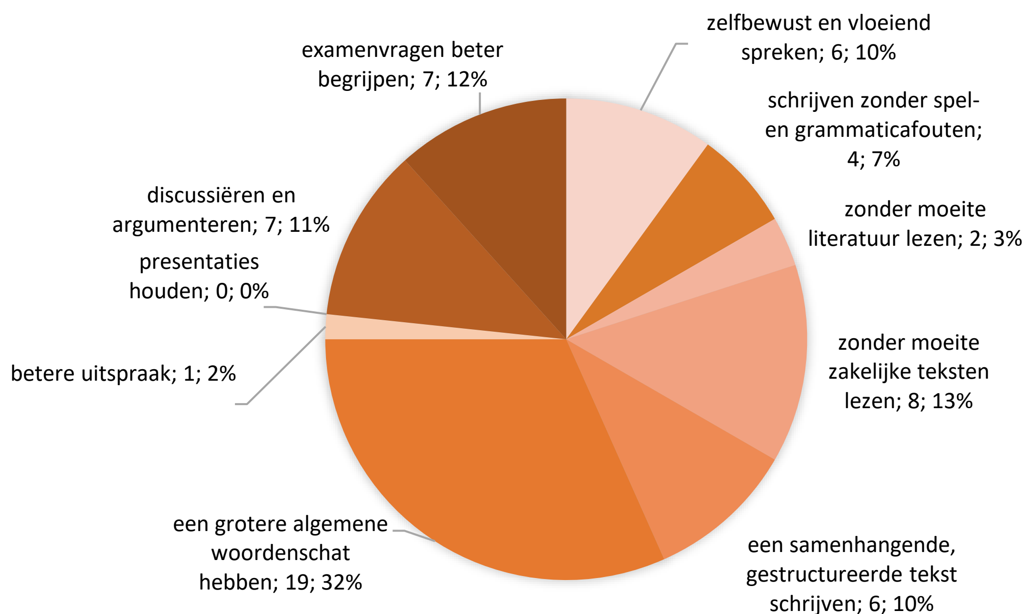
De docenten Nederlands kiezen eveneens het vaakst voor de stelling "Ik waardeer de meertalige achtergrond van mijn leerlingen" (met 34 % van alle keuzes, 19 abs.), maar dan gevolgd door de voorbeeldfunctie die de docent uitoefent door de eigentaalvaardigheid Nederlands (23%, 13 abs.). Anders dan de docenten niet-taalvakken werd het belang van het leren van het Papiamento net iets vaker aangegeven dan van het Nederlands. Daarin zien de docenten Nederlands minder duidelijk een eigen voorbeeldfunctie (13%,7 abs.) dan de groep van alle docenten.

De ideale taalcompetentie

Ook de vragen naar wat de leerlingen *idealiter zouden moeten kunnen in het Nederlands* (en voor de docenten die geen Nederlands geven, werd dit ook gevraagd over het Papiamento) kunnen het beste worden bekeken op het totaal aantal gekozen opties, waaruit de ondervraagden er maximaal twee konden aangeven. Wat het Nederlands betreft, kozen 62 niet-taalvak-docenten in totaal 120 stellingen en 30 docenten Nederlands 56.

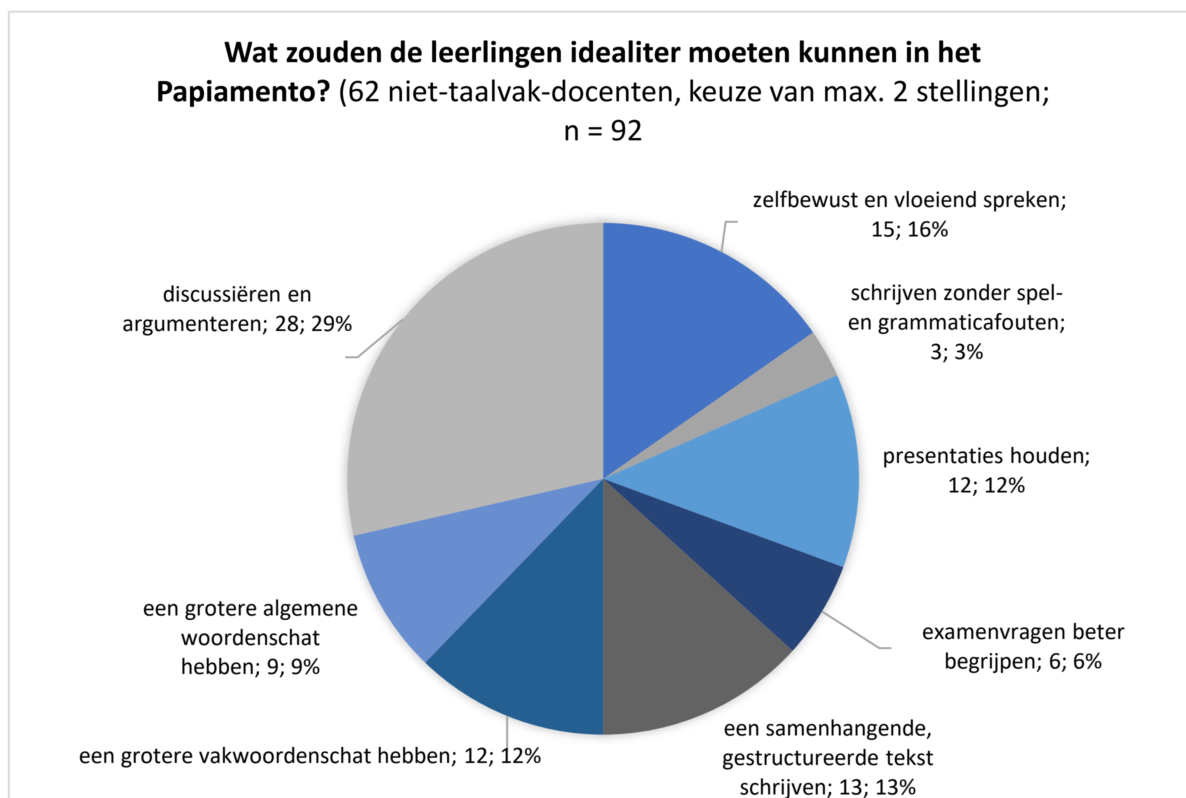
De niet-taalvak-docenten kozen vooral voor het begrijpen van de examenvragen (28%, 34 abs. van de gegeven antwoorden), een grotere algemene woordenschat (23, 19%) en veel lezen over hun vak (18%, 21 abs.). Niemand koos voor een correcte grammatica of spelling. Presentatievaardigheden spelen een ondergeschikte rol (2%, 2 abs.) ook schrijf- en spreekvaardigheid werden zelden aangegeven.


Was zouden de leerlingen idealiter moeten kunnen in het Nederlands? (62 niet-taalvak-docenten, keuze van max. 2 stellingen van n = 120)
zelfbewust en vloeiend spreken; 8; 7%
schrijven zonder spel- en grammaticafouten; 0; 0%
presentaties houden; 2; 2%
examenvragen beter begrijpen; 34; 28%
een samenhangende, gestructureerde tekst schrijven; 6; 5%
een grotere vakwoordenschat hebben; 15; 12%
een grotere algemene woordenschat hebben; 23; 19%
discussiëren en argumenteren; 11; 9%
beter kunnen lezen over mijn vak; 21; 18%


Wat zouden de leerlingen idealiter moeten kunnen in het Nederlands? (30 docenten Nederlands, keuze van max. 2 stellingen van n = 60)
zelfbewust en vloeiend spreken; 6; 10%
schrijven zonder spel- en grammaticafouten; 4; 7%
zonder moeite literatuur lezen; 2; 3%
zonder moeite zakelijke teksten lezen; 8; 13%
een samenhangende, gestructureerde tekst schrijven; 6; 10%
een grotere algemene woordenschat hebben; 19; 32%
betere uitspraak; 1; 2%
presentaties houden; 0; 0%
discussiëren en argumenteren; 7; 11%
examenvragen beter begrijpen; 7; 12%

Ook de docenten Nederlands kozen het vaakst voor een grotere algemene woordenschat en voor het lezen van examenvragen, maar in omgekeerde volgorde: met 32% (19 abs.) scoort de algemene woordenschat duidelijk hoger dan de examenvragen (12%, 7). Deze worden gevolgd door het lezen van zakelijke teksten (13%, abs. 8), discussievaardigheden (11%, 7 abs.) en spreek- en schrijfcompetentie (telkens 10%, abs. 6). De vaardigheid presentaties te houden werd door niemand gekozen.

Bij de vraag naar aspecten van de *ideale taalcompetentie in het Papiamento* die de niet-taal-docenten kregen voorgelegd, werd met het vaakst 29% (28 abs.) discussievaardigheid genoemd, gevolgd door spreken (16%, 12 abs.) en schrijven (13%, 13 abs.). Vakwoordenschat en presentaties scoren met 12% (12 abs.) even hoog. Mondelinge vaardigheid in het Papiamento werd door niet-taalvak-docenten vaker genoemd dan de mondelinge vaardigheid in het Nederlands. Tegelijk wordt er weinig belang gehecht aan een correct schriftelijk gebruik van het Papiamento.

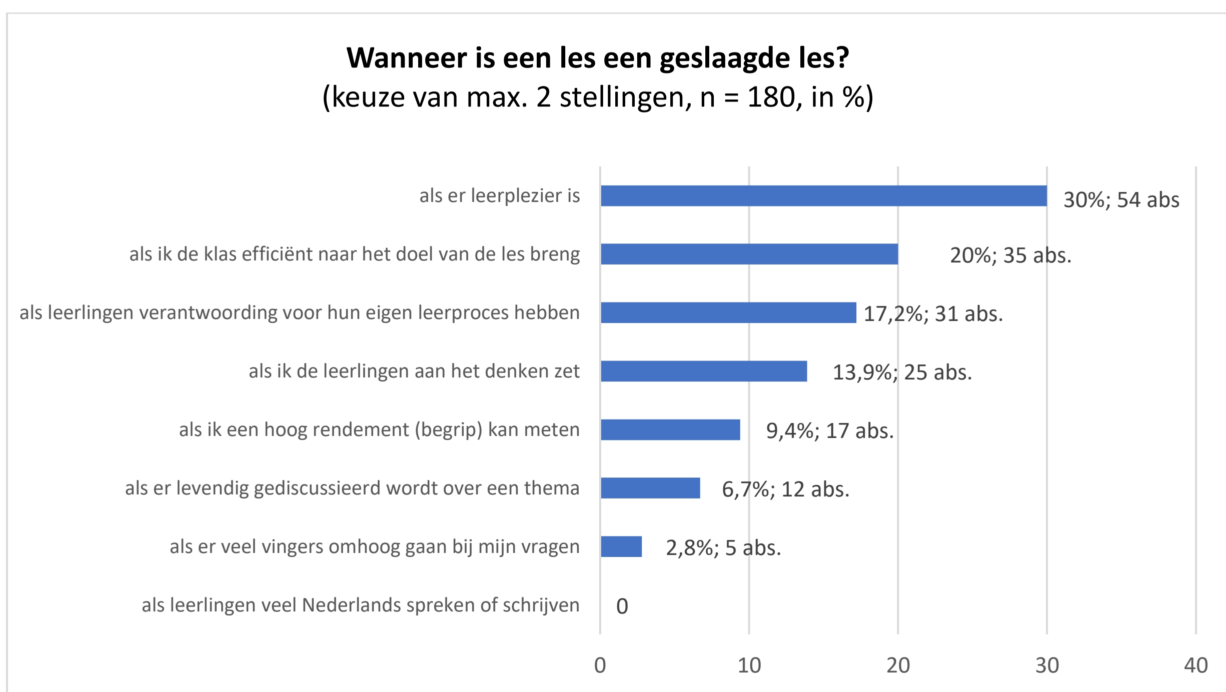


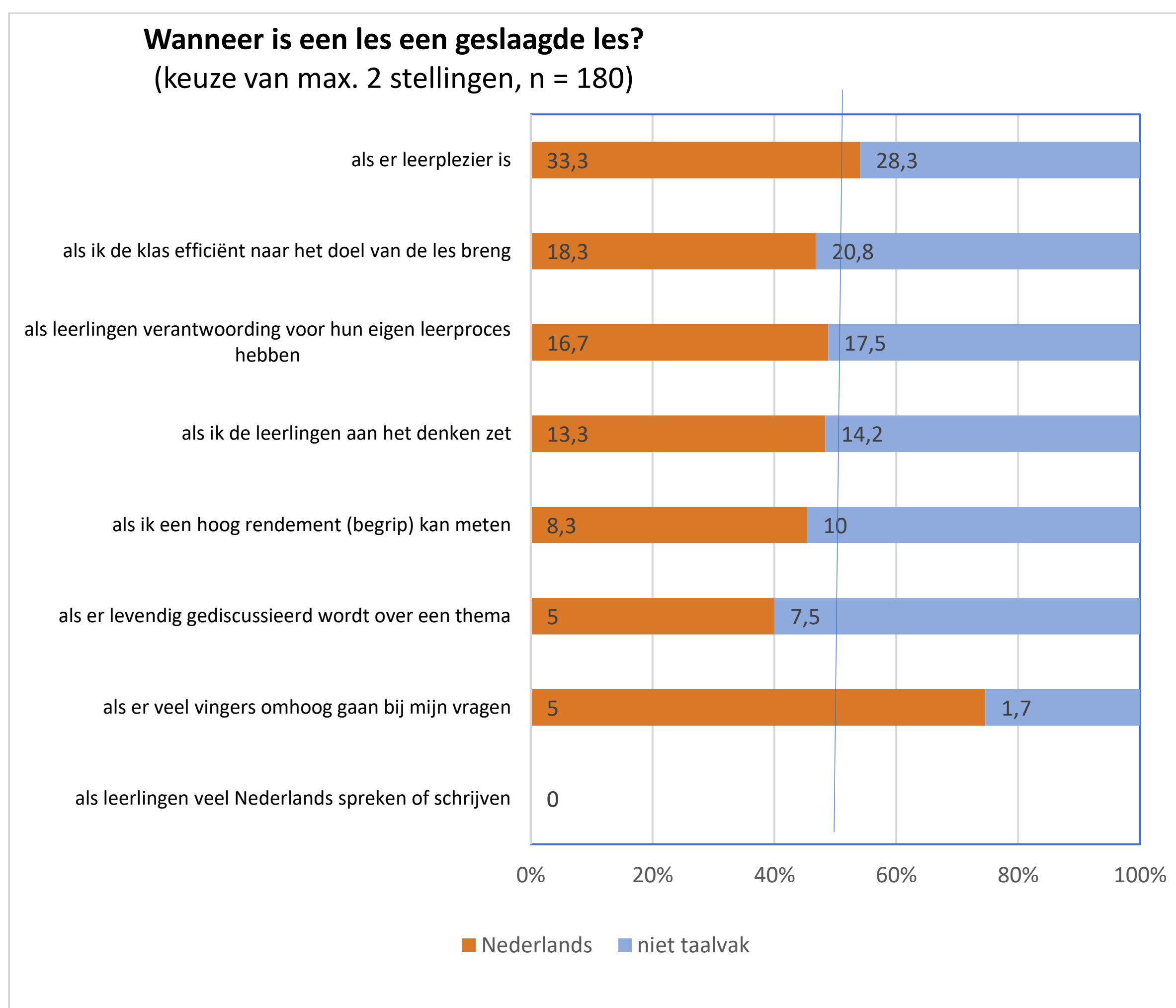
Opvattingen over een geslaagde les

De onderstaande tabel laat de absolute keuzes zien die de docenten uit acht stellingen maken die een ideale les omschrijven. De docenten Nederlands vinkten in totaal 60 stellingen aan, de niet-taalvak-docenten 120.

	Nederlands	niet taalvak	alle docenten
als leerlingen veel Nederlands spreken of schrijven	0	0	0
als er veel vingers omhoog gaan bij mijn vragen	3	2	5
als er levendig gediscussieerd wordt over een thema	3	9	12
als ik een hoog rendement (begrip) kan meten	5	12	17
als ik de leerlingen aan het denken zet	8	17	25
als leerlingen verantwoording voor hun eigen leerproces hebben	10	21	31
als ik de klas efficiënt naar het doel van de les breng	11	25	36
als er leerplezier is	20	34	54
	60	120	180

De onderstaande grafiek laat zien naar welke opties de voorkeur uitgaat. Het vaakst werd gekozen voor leesplezier (30% (54 abs.) van in totaal 180 aangevinkte opties); geen enkele docent koos voor een productieve taalactiviteit in het Nederlands. Uit de tweede grafiek blijkt dat de twee docentengroepen in de waarderingen van de stelling nauwelijks verschillen. Wel is er bij de docenten Nederlands een lichte voorkeur voor leesplezier.



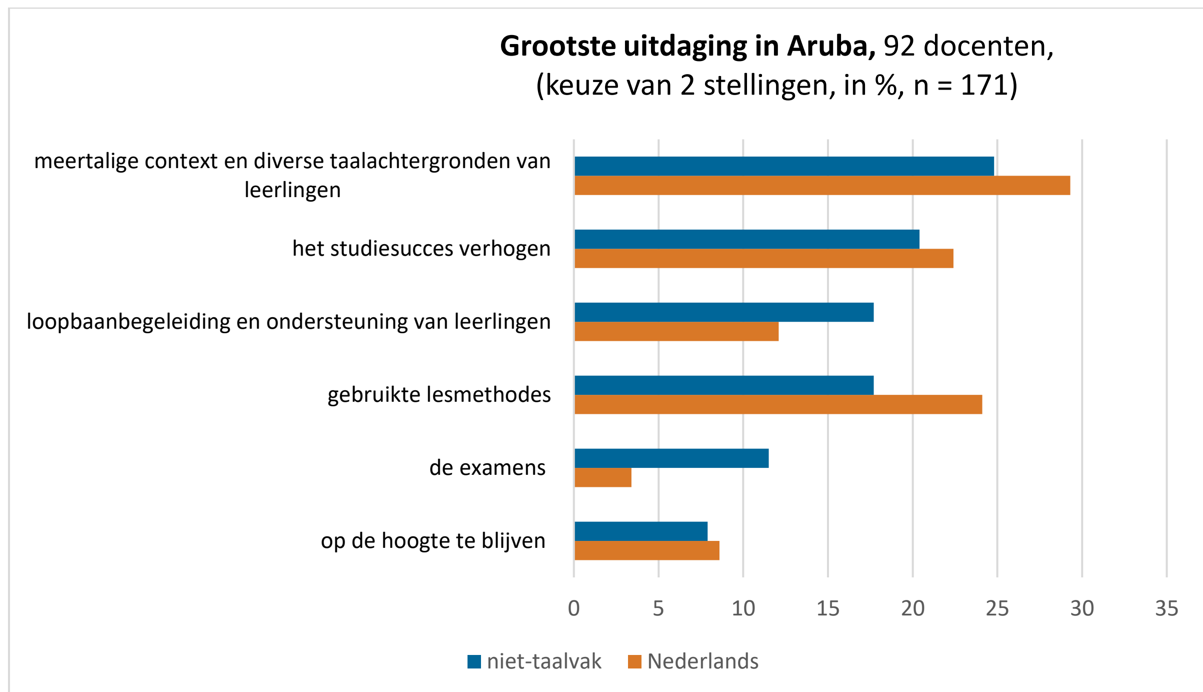


Grootste uitdagingen in Aruba

Bij de meerkeuzevraag, wat de voor leraren de grootste uitdagingen zijn in Aruba, maakten de 62 niet-taalvak-docenten in totaal 113 keuzes en de 30 docenten Nederlands 58. De absolute getallen zijn weergegeven in de tabel:

	Nederlands	niet-taalvak	alle docenten
de meertalige context en diverse taalachtergronden van leerlingen	17	28	45
de gebruikte lesmethodes	14	20	34
loopbaanbegeleiding en ondersteuning van leerlingen	7	20	27
op de hoogte te blijven in het vak/de taal	5	9	14
het studiesucces verhogen	13	23	36
de examens	2	13	15
	58	113	171

Als grootste uitdaging wordt de meertalige context en de diversiteit in de taalachtergrond van de leerlingen in Aruba ervaren, gevolgd door de verhoging van het studiesucces. De procentuele verhoudingen per subgroep is worden zichtbaar in de volgende grafiek:



De docenten Nederlands kozen voor de meertaligheid nog vaker dan de docenten niet-taalvakken. Ook werden de gebruikte lesmethodes vaker, maar de examens juist minder vaak aangegeven.

Discussie beleving van het beroep

De onderzochte docenten hebben grotendeels een positieve instelling tegenover hun kerntaken, namelijk het plannen en geven van lessen. Ze zijn wat terughoudender in de beleving van bijscholingen, hiervoor valt uit het kwantitatieve onderzoek geen duidelijke reden op te maken. Ze hebben echter groot vertrouwen in de eigen competentie en zijn meestal tevreden met wat ze met hun lessen bereiken. Ze hechten grote waarde aan leerplezier en doelgerichte lessen. Ook al betekent dit niet dat ze dit daadwerkelijk (kunnen) omzetten, hieruit spreekt toch een zeer positief zelf- en beroepsbeeld; het is niet uit te sluiten dat hier ook sociaal gewenste antwoorden zijn gegeven.

Het is verrassend dat in een ideale les de Nederlandstalige output zelfs voor docenten Nederlands niet belangrijk lijkt te zijn. Er komt een ideaal naar voren van een leerling die het Nederlands hoofdzakelijk kan lezen om de examens te halen. Zo'n extrinsieke motivatie is begrijpelijk in een situatie waar het Nederlands examen het onderwijssucces bepaalt, maar kan ook het (gewenste) lesplezier in de weg staan. Dit kan te maken hebben met de ervaring met de lesmethodes en hun streven om het studiesucces als te verhogen. Maar het beeld strookt dit niet met de tegelijk aangegeven wens van een hogere motivatie om Nederlands te spreken in de les. Alle docenten schetsen het ideaalbeeld van een leerling met een grotere woordenschat in het Nederlands, en het zou goed kunnen dat ze het verband tussen woordenschatverwerving en het mondelinge toepassen van de taal niet leggen. Dit kan worden onderzocht in lesobservaties en gesprekken, net zoals het geringe belang dat wordt toegekend aan correct taalgebruik zoals dit in het ideaalbeeld naar voren komt.

De niet-taal-docenten schetsten een ander ideaal van wat de leerlingen in het Papiamento zouden kunnen, vergeleken met het Nederlands. Het bekende imago van het Papiamento als spreek- en omgangstaal blijkt ook bij hen aanwezig. Helaas is niet gevraagd of ze zouden willen dat de leerlingen in het Papiamento over hun vak lezen, wat voor het Nederlands wel is gevraagd.

Tegenover de didactiek van Nederlands als Vreemde Taal staan alle docenten positief. De meertalige achtergrond van hun leerlingen wordt door beide groepen hoog gewaardeerd maar tegelijk als grootste uitdaging ervaren. Het is opmerkelijk dat alle docenten, ook degenen die geen Nederlands geven, een eigen voorbeeldfunctie zien in het gebruik van de Nederlandse taal. Het leren beheersen van die taal wordt ook niet neergelegd bij de leerling zelf. De vreemdetaalsituatie betreft kennelijk niet enkel de les Nederlands en dit wordt door de ondervraagde docenten grotendeels ook zo gezien. Hoe de docenten werkelijk denken over NVT-didactiek, in hoeverre ze hier sociaal gewenste antwoorden geven en wat een NVT-aanpak zal betekenen voor hun beroepsbeleving kan uit deze vragenlijst daarom niet worden opgemaakt. Hiervoor is nader onderzoek vereist.

2.1.5. EIGEN LESPRAKTIJK EN COMPETENTIES

Resutaten eigen lespraktijk en competenties

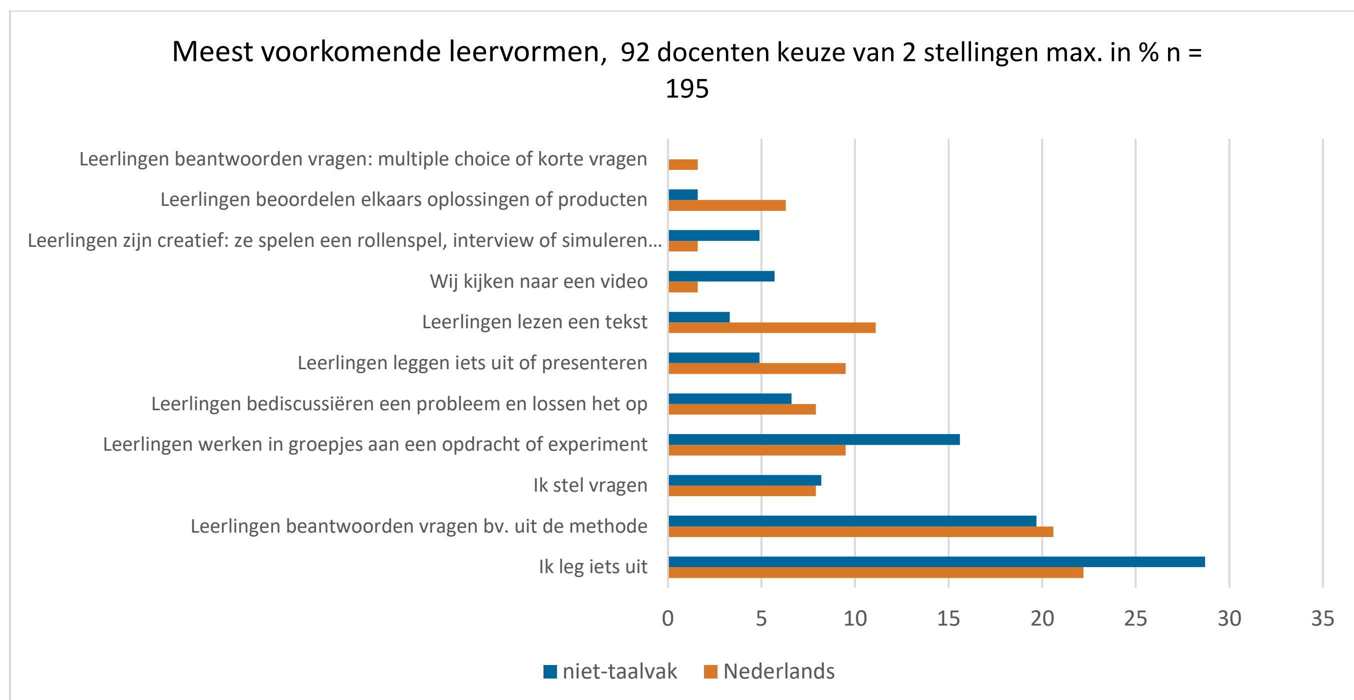
Toegepaste leervormen

Als het gaat over *de leervormen die regelmatig voorkomen in de lessen* is de meest genoemde leervorm het uitleggen van de leerinhoud door de docent, gevolgd door het beantwoorden van vragen. Onder de gegeven stellingen waaruit de docenten weer twee maximaal konden kiezen, waren dit de meest aangevinkte antwoorden. In totaal zijn 195 stellingen gekozen.

	alle docenten
Ik leg iets uit	49
Leerlingen beantwoorden vragen bv. uit de methode	37
Ik stel vragen	26
Leerlingen werken in groepjes aan een opdracht of experiment	25
Leerlingen discussiëren met elkaar over een probleem en lossen het op	13
Leerlingen leggen iets uit of presenteren	12
Leerlingen lezen een tekst	11
We kijken naar een video	8
Leerlingen zijn creatief: ze spelen een rollenspel, interview of simuleren iets.	7
Leerlingen beoordelen elkaars oplossingen of producten	6
Leerlingen beantwoorden vragen: multiple choice of korte vragen	1
	195

Voor een vergelijking is het aandeel keuzes aan het totale aantal gekozen stellingen per groep relevant. Het totale aantal was voor de niet-taaldocenten 122 en voor de docenten Nederlands 63. De grafiek laat weinig verschillen tussen de groepen zien, met één uitzondering: in de niet-taalvakken legt de docent meer uit, maar er komt ook meer groepswerk voor, terwijl in de les Nederlands naar verhouding vaker gelezen en gepresenteerd wordt. Al met al wordt duidelijk dat werkvormen waarin

de docent of de methode centraal staat, domineren. Probleemgerichte, creatieve en evaluatieve onderwijsvormen waarin de leerlingen worden geactiveerd zelfstadig te werken, komen relatief zelden voor.



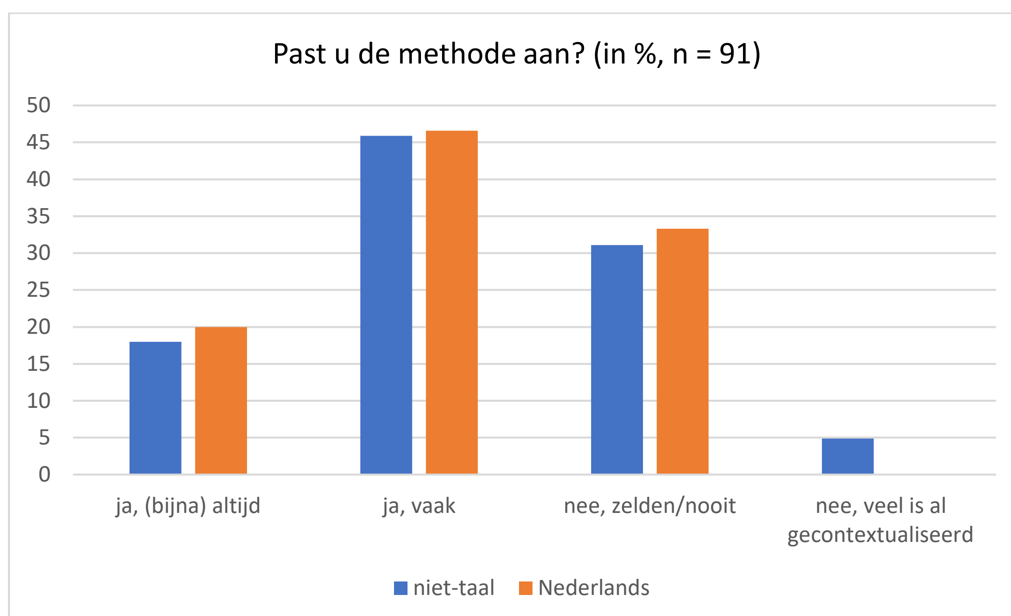
De methode

De open *vraag naar de methode die de docenten gebruiken*, levert voor de niet-taalvakken een gevarieerd beeld op, wat te verwachten was omdat ze uiteenlopende vakken geven. Onder de 30 docenten Nederlands is *Nieuw Nederlands* de methode die het meest wordt gebruikt (16 x genoemd). Deze werd echter in maar 5 gevallen als enige methode genoemd, in 11 andere gevallen in combinatie met vooral 'eigen lesmateriaal' dan wel andere methodes.
De docenten *passen de methode (ook samen met vakcollega's) zelf aan zodat deze past in de Arubaanse context of bij de leerlingen*. Dit doet meer dan driekwart van de docenten (46,2%, 42 abs.). Weinigen geven aan dat er in de methode al veel is aangepast aan de Arubaanse context en ze daarom de methode niet hoeven aan te passen. Bijna een derde (31,9%, 29 abs.) van alle docenten past de methode zelden aan.

	niet-taal	Nederlands	alle docenten
ja, (bijna) altijd	11	6	17
ja, vaak	28	14	42
nee, zelden/nooit	19	10	29
nee, veel is al gecontextualiseerd	3	0	3
	61	30	91

De grafiek laat geringe verschillen tussen de docentengroepen zien. Er zijn bijvoorbeeld een beperkt aantal methodes gecontextualiseerd[32] in Aruba, maar dat geldt niet voor de Nederlandse methode Nederlands.

[32] Dit houdt in dat de Nederlandse setting vervangen wordt door een Arubaanse of Caribische context. De taal blijft over het algemeen in het Nederlands. Zie voor geschiedenis, aardrijkskunde en asw: https://www.ea.aw/catalog/category/ensenansa-secundario-general-profesional/



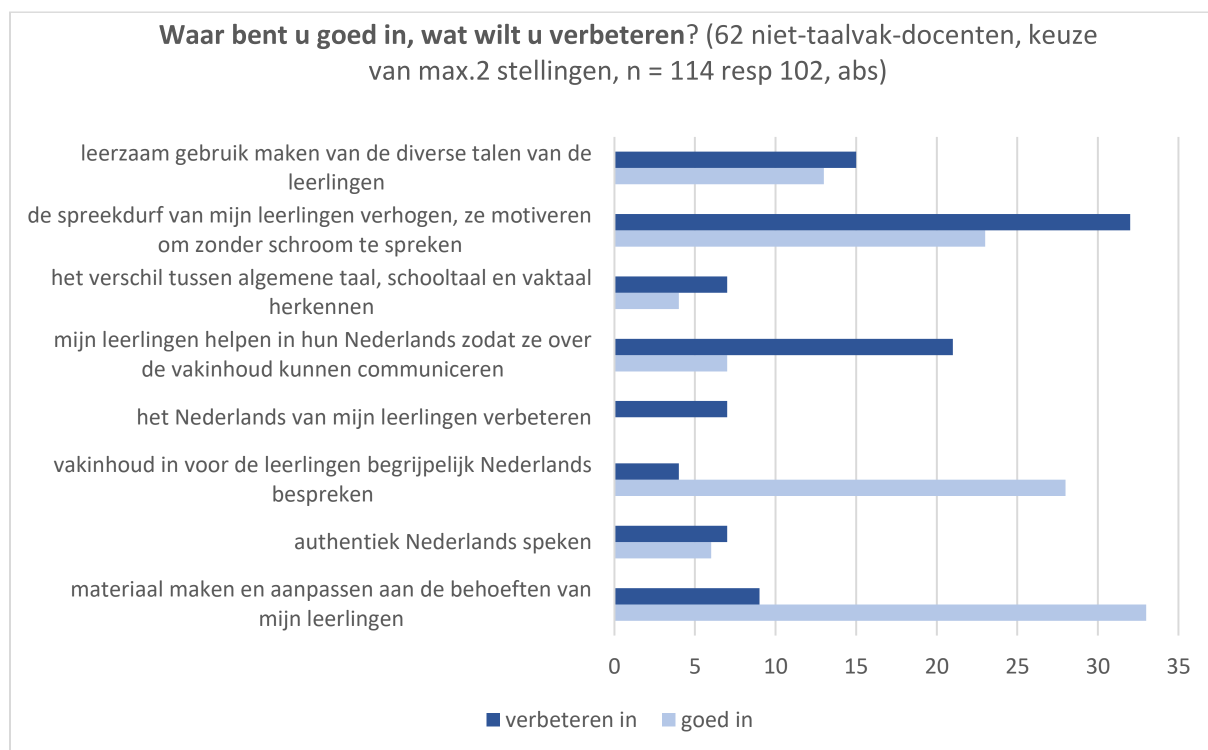
Sterke kanten en wens naar verbetering

De twee laatste vragen worden per deelgroep bekeken. Het gaat om wat de docenten vinden dat ze *goed kunnen* en waarin ze *nog beter willen worden*. Voor de laatste vraag werden minder stellingen gekozen dan voor de eerste.
De absolute cijfers van de niet-taalvak-docenten zijn weergegeven in de tabel. Ze zien hun sterke kanten in het aanpassen van materiaal (28,9% van 114 antwoorden, 33 abs.), het bespreken van de vakinhoud in begrijpelijk Nederlands (24,6%; 28 abs.) en het bevorderen van de spreekdurf (20,2&, 23 abs.) Tegelijk is dit laatste aspect ook het meest gekozen als het gaat om de wens de eigen vakcompetentie te verbeteren (31,4% van de 102 antwoorden, 32 abs.). De twee eerste aspecten worden veel minder genoemd als het gaat om de eigen professionalisering.

niet-taalvak-docenten		
	goed in	verbeteren in
materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen	33	9
authentiek Nederlands speken	6	7
vakinhoud in voor de leerlingen begrijpelijk Nederlands bespreken	28	4
het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren	0	7
mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze over de vakinhoud kunnen communiceren	7	21
het verschil tussen algemene taal, schooltaal en vaktaal herkennen	4	7
de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken	23	32
leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen	13	15
	114	102

De grafiek visualiseert de verhoudingen tussen de cijfers. Hieruit blijkt onder meer dat minder niet-taalvak-docenten zich in staat achten de leerlingen met hun Nederlands vooruit te helpen en deze professionele competentie willen ze graag (met 20,1% van de aangegeven opties, abs. 21) verbeteren.

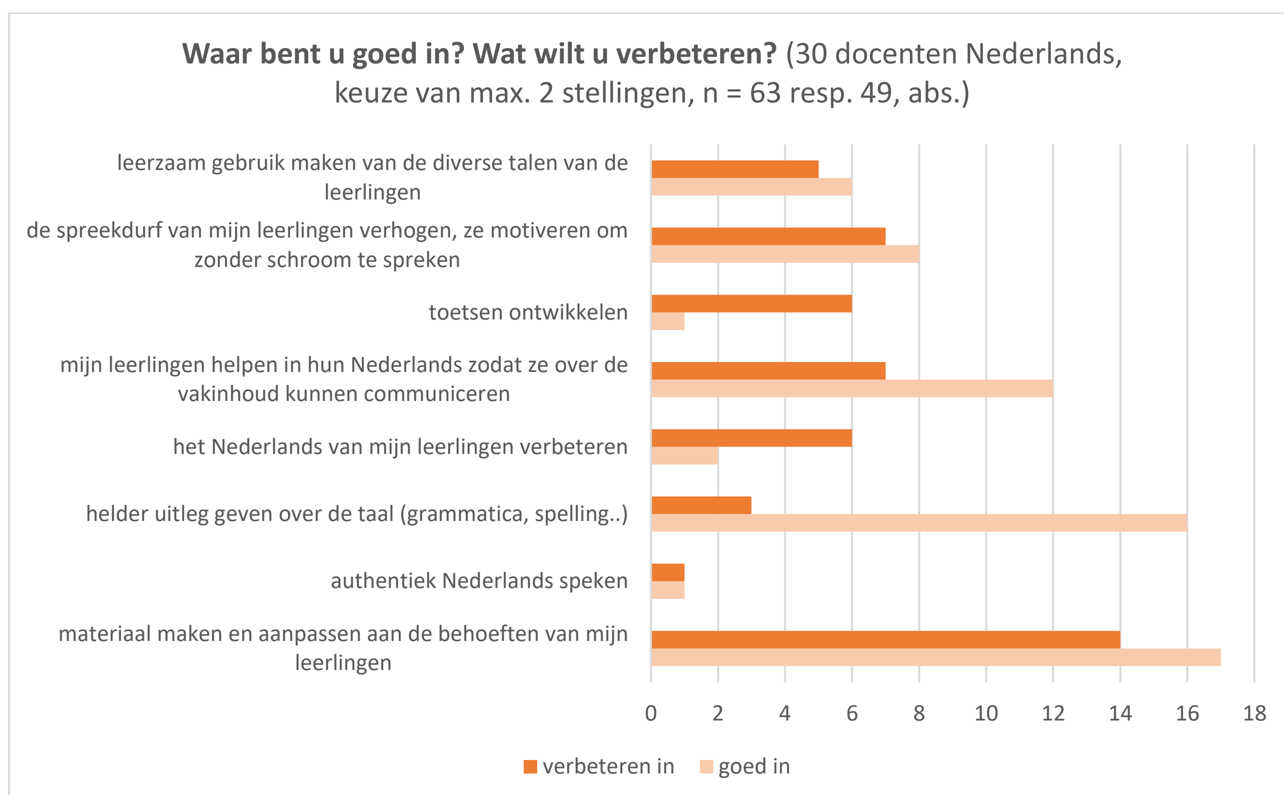
Het verhogen van de spreekdurf – een competentie die ze aangeven te hebben – blijft echter een aandachtspunt voor verbetering.



De absolute antwoorden van de docenten Nederlands op de nagenoeg identieke vraag staan in de tabel hieronder.

docenten Nederlands		
	goed in	verbeteren in
materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen	17	14
authentiek Nederlands speken	1	1
helder uitleg geven over de taal (grammatica, spelling..)	16	3
het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren	2	6
mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze over de vakinhoud kunnen communiceren	12	7
toetsen ontwikkelen	1	6
de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken	8	7
leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen	6	5
	63	49

Ook door hen komen het aanpassen van materiaal en het uitleggen van de leerinhoud (hier taal, grammatica, spelling) als sterke punten in de zelfwaarneming van de docenten naar voren. Uit de vergelijking met wat ze willen verbeteren blijkt echter dat het aanpassen van lesmateriaal het hoogst scoort. Andere aspecten liggen in hun score van noeming niet ver uit elkaar.



Op de open vraag of er *nog iets anders is dat de docenten willen leren,* reageerden de docenten met uiteenlopende antwoorden. De docenten Nederlands noemden 8 en de niet-taal-docenten 15 aspecten. Wat meermaals voorkwam, was "Papiamento leren / verbeteren" (7), werkvormen (5), differentiatie (4).

De laaste vraag gaf de gelegenheid om *opmerkingen te maken of ervaringen* te beschrijven in verband met het feit dat de leerlingen het Nederlands niet als moedertaal hebben. Door categorisering kwamen deze uitspraken tot stand:

- Taal kan een belemmering zijn. (8) Leerlingen worden te veel "afgerekend op wat ze niet kunnen in het Nederlands"[33]; Vooral voor Spaanssprekenden is het Nederlands lastig, maar er zijn kinderen uit armere gezinnen die snel Nederlands leren.
- Er is een behoefte aan een helder talenbeleid in het onderwijs. (7) Sommige docenten pleiten hier voor een eentalig Nederlands, velen voor een meertalig systeem; ze wijzen op de afhankelijkheid van examens en methoden uit Nederland.
- De huidige situatie verlaagt de leermotivatie en produceert weerstand en onzekerheid. (8) Er is een behoefte aan motiverend NVT-lesmateriaal[34] dat aansluit bij de leefwereld van de Arubaanse leerling.
- De maatschappelijke positie van het Nederlands is zwak (3), mede door de dominantie van het Engels in de media.

Discussie eigen lespraktijk en competenties

De docenten geven naar eigen schatting enerzijds vrij klassieke klassikale lessen met onderwijsleervormen waarbij de activiteit van de docent meer in het middelpunt staat dan die van de

[33] Een concreet voorbeeld: Uit de survey: Bij de vraag "Schat de temperatuur van water" denkt de leerling misschien aan een kist met goudstukken op de bodem van de oceaan. Ik weet uit ervaring dat veel leerlingen dit soort struikelblokken ervaren en zij zouden de vraag goed kunnen beantwoorden wanneer de vraag in het papiaments zou zijn geformuleerd.

[34] "un metodo cu ta dirigi pa alumno cu tin Hulandes como un idioma stranhero"

leerling. Kennelijk neemt de uitleg door de docent veel lestijd in beslag en daarin zien de docenten zelf ook hun sterke kanten. Activerende werkvormen worden minder vaak genoemd als aanwezig dan wel gewenst onderdeel van de eigen competentie; deze zouden echter niet enkel ten goede komen aan leerprocessen in het algemeen, maar ook kansen bieden voor meer talige output en daarmee de leerlingen meer zelfvertrouwen geven in het gebruik van de Nederlandse taal. Het bespreken van elkaars producten, presentaties geven en daarover met elkaar in gesprek gaan alsmede creatief en probleemgericht groepswerk zijn onmisbaar in een moderne NVT-aanpak. Als bij deze activiteiten Nederlands wordt gesproken, kunnen ze een veilige sfeer bieden waarin de taal geoefend wordt. De resultaten van de enquête weerspiegelen aldus de verwachting van de docenten dat de leerlingen vooral een receptieve taalcompetentie in het Nederlands dienen te verwerven en hun beeld van een terughoudende en passieve leerling. De voorkeur van frontale onderwijsleervormen en de gevolgen op de interactie in de klas verdienen nader onderzoek.

De docenten hebben routine in het aanpassen van hun lesmateriaal. Dat kan, maar hoeft niet te betekenen dat ze ook tevreden zijn met hun aanpassingen. Het laat wel zien dat gebrek aan voor Arubaanse leerlingen gemaakte methodes een aandachtspunt is. De gevoelde noodzaak om het lesboek aan te passen, materiaal te combineren en zelf te vervaardigen is kennelijk groot, want veel docenten willen daarover meer leren, vooral de docenten Nederlands. Een derde past de methode echter niet aan. Ook hier laat dit kwantitatieve onderzoek de noodzaak zien nader te onderzoeken hoe precies de docenten de methode aanpassen of waarom ze dat (niet) doen en aan wat voor lesmateriaal er behoefte is binnen een verantwoorde NVT-didactiek.

Opvallend is dat de docenten die een niet-taalvak geven, naar verhouding stevig geïnteresseerd zijn in de vraag hoe ze het Nederlands van hun leerlingen kunnen verbeteren en hoe ze hun spreekangst kunnen verminderen. Uit deze data kan men niet simpelweg concluderen gericht scholingsaanbod vereist is: de keuzemogelijkheden waren te beperkt. Niettemin wordt duidelijk dat de twee groepen niet dezelfde behoeften en leerinteressen hebben.

2.1.6. CONCLUSIES UIT DE KWANTITATIEVE DATA

Kwantitatieve data zijn van groot nut, maar ze geven minder goed inzicht in de diepere motieven waarom bij een enquête voor bepaalde antwoorden wordt gekozen. Lesobservaties en gesprekken met docenten kunnen licht werpen in de daadwerkelijke lespraktijk en openstaande vragen beantwoorden. In het project was de volgende stap daarom de ontwikkeling van workshops die mede dienden om met de docenten in gesprek te gaan over wat uit de kwantitatieve data naar oren kwam.

De data wijzen op een kloof tussen enerzijds de wens naar **actievere leerlingen** die niet enkel 'lief maar lui' zijn en anderzijds de eigen lespraktijk die tegelijk de leerlingen een passieve rol toekent. Dit betreft alle docenten van alle vakken. Daarom is onder meer gekozen voor de interactie in de klas en de structuur van de les als methodische aandachtspunten in de lesobservaties. Alle workshops kregen een concept dat de deelnemers activeert: door zelf op een actieve manier te leren wordt het voordeel ervan immers direct voel- en ervaarbaar. Voor de docenten Nederlands is het belangrijk dat er een gezamenlijk besef is dat de transitie naar NVT ingrijpende didactische gevolgen met zich mee brengt.

De bij leerlingen aanwezige kennis van het Nederlands baart alle docenten zorgen. De oplossing lijkt voor hen te liggen in woordenschatverwerving. Het is niet duidelijk of het hen te doen is om het begrijpen of ook actieve beheersen van meer woorden van het Nederlands, dat immers de tweede landstaal is. Dit zal worden nagegaan in de lesobservaties. De meertaligheid van de leerlingen wordt gewaardeerd en tegelijk ervaren als de grootste uitdaging voor het land. Nederlands èn Papiamento en mogelijk andere talen verdienen in de ogen van de docenten een plek in de les waarin **Nederlands**

instructietaal is; de vraag rijst hoe de docenten dit ideaal in hun lessen verwezenlijken en hoe ze in werkelijkheid gebruik maken van de talen.

Op de Nederlandse **methodes** bestaat veel kritiek. De resultaten van ons onderzoek bevestigen dit. Lesobservaties en gesprekken geven meer inzicht in de manier waarop er tegen de methodes wordt aangekeken; een van de workshops voor docenten Nederlands is gewijd aan deze problematiek om meer te weten te komen over hun visies op wat een NVT-methode moet bieden.

2.2 Lesobservaties en individuele gesprekken

De lesobservaties hadden tot doel een indruk te krijgen van de manier waarop de docenten lesgeven. Er werden 36 lessen op alle niveaus geobserveerd. 13 docenten waren Nederlanders, waarvan een aantal al meer dan tien jaar in Aruba wonen, één was er nog naar één jaar en twee waren minder dan vijf jaar in het land. Onder de Arubaanse docenten waren er drie van Surinaamse of Chinese komaf[35]. Twaalf lessen waren lessen Nederlands. De andere lessen waren lessen natuur & techniek, aardrijkskunde, geschiedenis, algemene sociale wetenschappen, biologie, scheikunde, informatica, economie en andere. Met de meeste docenten werd na afloop een open gesprek gevoerd, waartoe iedereen bereid was. Om organisatorische redenen was het soms niet mogelijk of waren de gesprekken zeer kort.

Tijdens de lessen en de gesprekken werden in trefwoorden met de hand notities gemaakt, die vervolgens met een zeer open codering werden overgenomen in de pc en daarna vergelijkend werden herlezen teneinde tot selectieve codering te komen. De volgende categorieën kwamen op deze wijze tot stand:

- Instructietaal Nederlands
- Interactiepatronen
- Werkvormen en lesopbouw
- Lesmateriaal en methodes
- Scaffolding en leerstrategieën
- Opvattingen over leren

Binnen deze categorieën is het mogelijk om een eerste beeld van een 'habitus' te verkrijgen, een manier van handelen die door velen wordt gedeeld en een deel van de schoolcultuur vormt. Dat collectieve beeld betekent niet dat allee docenten zich identiek gedragen, maar dat er een achterliggend patroon bestaat, een consensus of een denkwijze. De docent kan deze volgen, maar kan zich er ook van distantiëren of zelfs een afkeer ertegen hebben.

2.2.1 INSTRUCTIETAAL NEDERLANDS

De kwestie van de instructietaal kwam in veel gesprekken ongevraagd naar voren. In de gesprekken met de docent en ook in de lessen zelf werd duidelijk dat er grote onzekerheid heerst over de vraag hoeveel Nederlands in de les gebruikt moet worden. Dit werd ook expliciet zo gevraagd: "Ik heb lesgegeven in Colegio[36] en daar kon je gewoon les geven in het Nederlands, maar hier... gaat dat niet zo goed. [...] Hoeveel Nederlands eigenlijk? Moet ik een hele zin zeggen in het Nederlands of alleen woordjes?" (mavo-docent zaakvak) Uit deze uiting komt ook naar voren, dat de invulling van wat instructietaal is per school en schoolvorm verschilt.

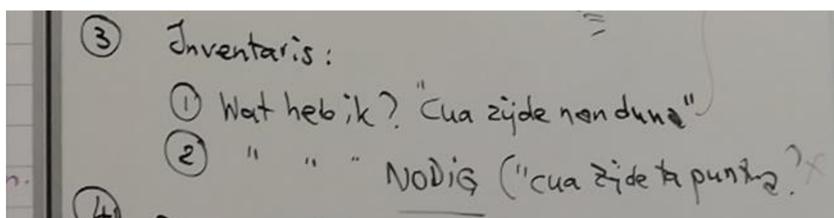
De vraag die direct en indirect naar voren kwam is deze: Wat houdt instructietaal in? De term wordt vaak gebruikt, maar heel verschillend ingevuld. In sommige vaklessen hoor je amper Nederlands, maar wel alle andere talen en vooral Papiamento. Andere lessen zijn strikt eentalig Nederlands. Dit hangt blijkbaar sterk af van de docent, waarbij Nederlandse docenten die nog maar kort op het eiland wonen, veelal menen geen andere keuze te hebben. Enkele scholen lijken een al dan niet expliciet

[35] Dit werd niet precies nagegaan omdat door veelvoudige migratie een scheidslijn tussen wie er wel of niet Arubaans is moeilijk te trekken valt. Dat geldt ook voor wie hier "Nederlands" genoemd wordt, waaronder sommigen zich zeker ook Arubaans kunnen voelen en waar gemakshalve ook twee docenten van Belgische nationaliteit geteld zijn.
[36] Colegio Arubano, havo/vwo-school.

geformuleerd talenbeleid te hanteren, maar de meeste niet. Docenten ervaren dit als onaangenaam: “Er is een gebrek aan visie. Het Nederlands is instructietaal, maar iedereen weet dat dit niet het geval is.”

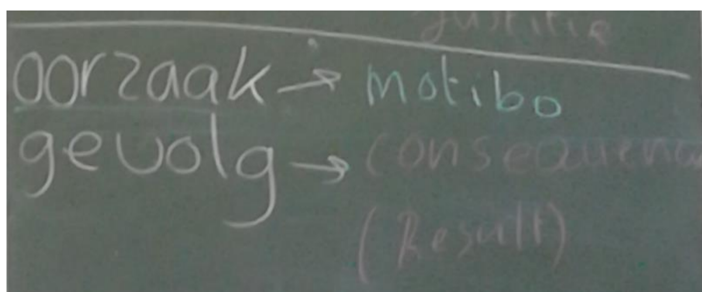
De volgende habitus werd zichtbaar in vrijwel alle geobserveerde lessen:

- **Vakwoorden en schooltaalwoorden in het Nederlands.** Voor 34[37] van de 36 geobserveerde lessen geldt: vakwoorden en schooltaalwoorden zijn altijd in het Nederlands. Vaktaal of vakwoorden woorden zijn begrippen als *driehoek, zijde, breuk, dichtheid, weefsel* en zijn specifiek voor het vak dat gegeven wordt.

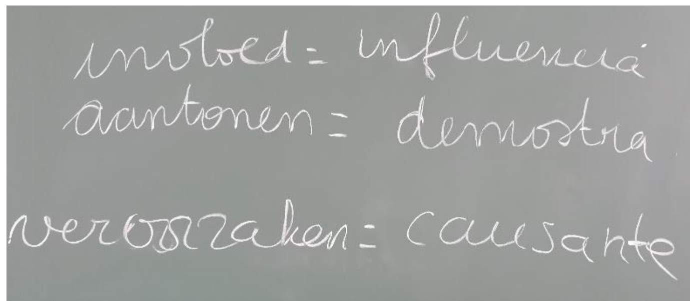


De nadruk ligt in de les vaak op het definiëren ervan. (zie materiaal). De vakwoordenschat wordt dan ook gezien als een belangrijk onderdeel van de vakkennis.
Soms ligt de nadruk erop hoe moeilijk de woorden zijn: “Dat is vaktaal. Wat is dat ook al weer? Dat zijn moeilijke woorden. Die moet je je eigen maken. Compacte woorden. Compact, weet je wat dat is? Oké. [...] “uitzettingscoëfficiënt. Das moet je meer gebruiken dan weet je dat.”

Schooltaalwoorden als *oorzaak, gevolg, aantonen* die in opdrachten of instructies voorkomen, worden meestal vergezeld van een mondelinge of schriftelijke vertaling naar het Papiamento om te verduidelijken wat er van de leerlingen wordt verwacht. Of er wordt gewerkt met synoniemen: “licht je antwoord toe: leg uit“ (docent wiskunde, mavo). De docenten doen met deze verduidelijkingen hun uiterste best om de leerlingen in staat te stellen de opgaven van het schoolexamen of het centrale eindexamen te begrijpen. Beheersing van schooltaal wordt hiervoor als cruciaal beschouwd: “Woorden zoals ‘verschil’ of ‘overeenkomst’, als ze die niet hebben, geven ze een totaal ander antwoord op de vraag!”



[37] In de twee lessen waar dit niet het geval was, ging het om Informatica waar Engelse vaktaal gebruikt werd en om een ‘keuzetijdvak’ over leerstrategieën.



- **Vertalen is noodzakelijk**. De opdracht wordt door de docent in het Nederlands voorgelezen uit de methode of presentatie en vaak gevolgd door een (samenvattende) vertaling van de docent. Vakken als biologie, aardrijkskunde en geschiedenis zijn zeer 'talig'. De methodes van deze vakken bevatten vrij lange teksten. Omdat de methodes gemaakt zijn voor moedertaalsprekers , die veel vlottere lezers zijn dan de Arubaanse NVT-lezers, neemt het lees- en vertaalproces veel lestijd in beslag. Dat wordt soms gecompenseerd door een hoog spreektempo van de docent , wat de grote hoeveelheid input echter niet vermindert.
  Vertalen wordt als noodzakelijk beschouwd, als zinvolle hulp om de Nederlandstalige leerstof te begrijpen en om te weten wat de schooltaalwoorden betekenenen (zie foto's) dan wel als lastige noodoplossing. Vertalen is tijdrovend en gaat ten koste van andere leeractiviteiten: "Vertalen is niet verdiepen! Maar ja, het is niet anders." (Mavo-docente geschiedenis).
  Er heerst duidelijk onzekerheid of vertalen een zinvolle voorbereiding is op de Nederlandstalige examenvragen: "Ik ben eigenlijk niet zo veel bezig met taal, maar ik merk aan ze dat ik de opdracht steeds moet vertalen. Die hulp hebben ze nodig. Maar misschien sta ik ze dan weer op een andere manier in de weg!" (Mavo-docent wiskunde)

- **De docent geeft de instructies**. Het is de docent die de instructietaal gebruikt, niet de leerling. Hier bevestigt de lesobservatie de kwantitatieve data. Dat betekent dat Nederlands niet de voertaal is in de klas. Dit geldt voor veel zaakvaklessen. De leerlingen zeggen weinig in het Nederlands en als ze het doen, zijn hun antwoorden kort (zie interactiepatronen). In alle geobserveerde lessen spreken de docenten (ook) Nederlands, er was geen enkele eentalig Papiamentse les[38]. Maar velen geven expliciet aan dat ze niet verwachten dat de leerlingen in het Nederlands kunnen communiceren over het vak: "Dat ze in het Nederlands kunnen spreken over wiskunde? Nee. Daar krijgen ze geen punten voor" (mavo-docent wiskunde). Het komt erop aan dat de leerlingen de vakinhoud begrijpen en dat ze weten wat ze moeten doen. "Voor mij is het belangrijk dat ze het vak begrijpen, niet spelling en grammatica en zo, In de les vertel ik wat er staat in het Papiamento" (Mavo-docente, N&T). "het is vooral goed als ze het begrijpen" (Mavo/Vwo-docente N&T) "Het is voor mijn vak belangrijk dat ik weet wat ze denken. Maar in het Nederlands zeggen ze niets. Als ik ze in het Papiamento vraag, gaan alle vingers omhoog" (Mavo-docente ASW). Dit is soms anders in de geobserveerde lessen in het Schakelcollege, waar je ook opvattingen tegenkomt zoals: "Dit is een Nederlandse school!"

- **Les Nederlands ín het Nederlands en óver het Nederlands.** De les Nederlands wordt ook uitsluitend in het Nederlands gegeven. Dit kan ook een strenge regel zijn - "Ik laat ze niets zeggen in het Papiamento" (havo-docente). De vakwoordenschat (grammaticale termen) wordt vaak goed beheerst door de leerlingen.

[38] Het aandeel van Het Nederlands was verschillend groot, maar werd niet gekwantificeerd.

De les Nederlands is een les óver het Nederlands. Dat betekent dat gesprekken vooral gaan over de Nederlandse taal, de grammatica, zinsvorming en zinsanalyse. Het gaat er niet om te oefenen om in het Nederlands te communiceren. Daardoor hebben de leerlingen weinig motivatie om te spreken: ze hebben geen eigen boodschap die ze willen overbrengen aan een gesprekspartner. Ze reproduceren academische kennis over de Nederlandse taal die op een hoger niveau ligt dan het niveau waarop ze zelf kunnen produceren in de taal. Zo werden er tijdens een les over leestekens soorten bijzinnen gedefinieerd en benoemd die ver boven het taalniveau van de leerlingen liggen die zelf zulke complexe zinnen niet vormen. Maar of er in zo'n ingewikkelde zin een komma komt, weten ze wel. Deze discrepantie staat ongetwijfeld in verband met de leerstof in de t1-methode, die een abstracte metatalige focus heeft en bovendien op een te hoog niveau ligt: "Wij zitten gevangen in het niveau dat ze [de leerlingen] moeten hebben. Soms denk ik, we leren ze maar een kunstje aan. Of kunnen ze zich echt redden in Nederland als ze er zouden zijn? Je kunt een 7 halen door goed te oefenen en alsnog geen gesprek in het Nederlands kunnen voeren" (mavo-docent Nederlands).

- **Code-switching gebeurt adhoc en functioneel.** Er lijkt een tendens in de niet-taallessen te bestaan om de talen bewust of onbewust een functie toe te wijzen: Het Nederlands is de vak- en schooltaal, het Papiamento is de uitleg- en voertaal en het Engels kan de motivatietaal zijn. Het Spaans was in klassikale gesprekken niet te horen. Als dit patroon door de docent wordt gehanteerd, worden de talen als volgt verdeeld:
  - Nederlands: opdracht en leerstof geven, voorlezen, herformuleren, definitie- en gesloten vragen stellen, oplossingen geven of voorlezen, opschrift in de presentatie of op het bord.
  - Papiamento: begroeten, opdracht en leerstof herformuleren, verdiepen en uitleggen, sleutelwoorden en schooltaalwoorden vertalen, orde houden en aandacht trekken ("Wak!" "Pero..."), organisatorische aangelegenheden, informele gesprekken, complimenten ("Hopi bon!").
  - Engels: complimenten geven, aansporen, beamen, grapjes, stopwoorden ("exactly!", "you're my boy!").

  Dit patroon kwam niet in alle lessen voor, maar was als tendens herkenbaar. Op het eerste gezicht lijken de talen soms door elkaar te lopen: "Aan het begin van de les mi a bisa we hebben een aanliggende zijde van zevenentwintig, okay, esaki mi tin [...], pero: it's okay! First option? Yes!! Go ahead!" (docent wiskunde, mavo). Er was bijvoorbeeld ook een opmerkelijke informatica-les met Engels-Nederlandse instructietaal ("The
 has no closing tag, remember, er is geen closing tag."), wat de docent als volgt uitlegt: "Informatica hebben ze toch nodig in het Engels, straks als ze werken in een bedrijf. Er zijn soms ook Nederlandse termen, maar ja, die gebruik je toch nooit, ook niet in Nederland".

2.2.2 INTERACTIEPATRONEN

In de lessen was er een grote overeenkomst van vaste interactiepatronen[39] die door de verwachtingen van zowel de leerlingen alsook de docenten gevoed lijken te worden. Hier was er in de gesprekken met de docenten weinig onzekerheid: De meeste interactie gebeurt in een klassikale werkwijze: de docent

---

39 Bv. Fatimah Mulya Sari: Patterns of Teaching-Learning Interaction in the EFL Classroom. TEKNOSASTIK Volume 16 (2), 2018. 41-48. Sari maakt gebruik van gegeven categorieën uit de literatuur, terwijl ik vanuit de observatie werkte, dus eerder *data-driven*.

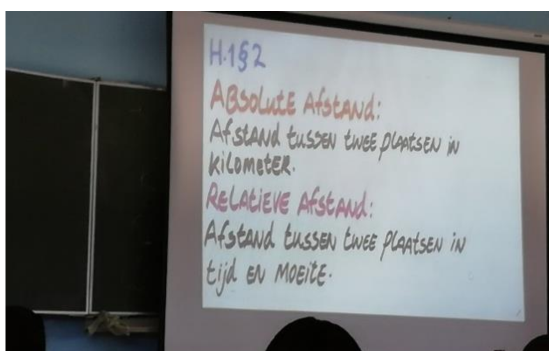
‘geeft’ de les en de leerling luistert en geeft antwoorden. Dit heeft veel te maken met de rol die de interactiedeelnemers binnen het systeem school innemen. De wijze waarop in de klas interactie plaats vindt, kwam om die reden in de individuele gesprekken niet vanzelf naar voren.

De door velen gehanteerde rituele interactiepatronen werken een passieve werkhouding van de leerling in de hand en verstevigen de wederzijdse verwachtingen over de rol van de docent en die van de leerling. De achterliggende houding wordt kernachtig verwoord door een Belgische havo-docent wiskunde: “Arubaanse leerlingen zijn eraan gewend dat ze alles voorgekauwd krijgen. Ze zijn timide, vooral de jongens zijn veel te verlegen om voor de klas te spreken, juist de macho’s”.

- **Klassikaal IRF- patroon overweegt.** Binnen dit patroon is de docent de initiatiefnemer (I) die een vraag of opdracht aan de klas stelt; de leerling geeft respons (R) waarop de docent feedback (F) geeft. Meestal zijn het *answer-known questions*. Vaak wordt het antwoord herformuleerd door de docent waarbij hij het correcte gebruik van de vakwoorden demonstreert. Niet zelden geeft de docent ook zelf de respons en valt de feedback weg.
  Het Nederlands dat de leerlingen als input hebben, bestaat uit de gebiedende wijs: “schrijf op, kijk, streep door” of uit vragen als “wie weet...? wat is...?”, een manier va spreken die de leerlingen zelf niet zo gauw zullen gebruiken.

- **De docent moet vooral (klassikaal) uitleggen**. In veel gesprekken met docenten is ‘uitleggen’ synoniem met ‘lesgeven’. Veel lessen bevatten lange uitlegfasen zonder dat van te voren is nagegaan of er een probleem of vraagstelling is. In dit interactiepatroon heeft de leerling een passieve rol: luisteren en (soms) letterlijk opschrijven wat de docent uitlegt. Dat ‘overnemen’ gebeurt vrijwel altijd als het Nederlandstalige oplossingen of antwoorden zijn, bijvoorbeeld het huiswerk. Als de docent de vakinhoud van een tekst uit de methode uitlegt, gebeurt dit in de regel in het Papiamento. Het komt niet vaak voor dat een leerling die uitleg opschrijft.

- **Definities geven en laten opschrijven** In het vakonderwijs spelen definities een beslissende rol. Het komt voor dat de docent het goede Nederlandse antwoord na een IRF-interactie schriftelijk presenteert (zie materiaal) of mondeling dicteert, vooral als met een oude schoolexamen (SE) gewerkt wordt om leerstof te herhalen of samen te vatten. Een les economie bleek een soort woordenschatles te zijn: de docente biedt mondeling en schriftelijk synoniemen en voorbeelden aan: winkelpand – gebouw; gereedschap: boormachine. De docente legt dit aan de leerlingen uit: “Het zijn woorden die je gaat herkennen. [...] dan weet je wat bedoeld is [...] als je dat ziet, dan weet je dat het hetzelfde is”(docente economie Mavo). Het Nederlands dat deze docente in de les hanteert, bestaat voornamelijk uit korte aanwijzingen zoals “streep door!”, “kijk” of “schrijf op”.
  Met grote waarschijnlijkheid gaat achter dit interactiepatroon de opvatting schuil dat de leerlingen de definities uit hun hoofd gaan leren. Hierdoor vindt het eigenlijke leerproces niet in de les plaats, maar verschuift het naar een moment buiten de les. Een toepassing van de (vele) begrippen in zinsverband komt nauwelijks voor, waardoor de leerlingen de begrippen zelf niet gebruiken en het onduidelijk is of ze de uitspraak en/of de woordvorm voldoende beheersen.



- **Methode-gerichte interactie is veilig.** Hiermee is bedoeld dat de docent in zijn interactie met de leerlingen gericht is op de vragen in het gebruikte lesmateriaal in plaats van met hen over de inhoud te spreken. Er vindt dus geen probleemoplossende of inhoudelijke interactie plaats, maar vragen zoals “Wat heb je bij c?”, “Vraag 11?” of “Waar of niet waar?”. De leerlingen kunnen dan volstaan met een minimaal antwoord. Ze oefenen echter niet de (vak)woordenschat. Dit hoge aandeel schools-geritualiseerde interactie is ongetwijfeld te wijten aan de noodzakelijke toetsvoorbereiding en aan het grote aantal opdrachten in de methode. Het ziet ernaar uit dat de docenten niet beseffen dat ze door hun vragen anders te formuleren de communicatieve vaardigheden in het Nederlands zouden kunnen stimuleren.

- **Leerlinggerichte interactie is moeilijk.** Er vindt ook interactie plaats die de emotionele betrokkenheid en de oprechte interesse van de docent in zijn leerlingen duidelijk maakt. Veel docenten hebben een goede verstandhouding met de leerlingen en creëren een veilig leerklimaat door kleine grapjes, vragen naar een verjaardagsfeestje en andere thema’s die buiten de vakinhoud liggen. Deze informele interactie gebeurt in veel gevallen in het Papiamento.
  Ook als het over de vakinhoud gaat, zijn er docenten die aanknopen bij de ervaringen van de leerlingen: “koraalriffen, bo wak als je gaat snorkelen in Mangel Halto” (docent aardrijkskunde, mavo). Hier valt op dat de rol van leerlingen niettemin passief blijft. Echte interactie, zonder *answer-known question* waarvan men de antwoorden kan leren, valt buiten het rollenpatroon en het kost de leerlingen zeker moeite om in het Nederlands te vertellen over persoonlijke ervaringen met de leerstof. Dit leidt ertoe dat docenten dit interactiepatroon ofwel niet gebruiken ofwel in het Papiamento met hen spreken. “Het is voor mijn vak belangrijk dat ik weet wat ze denken. Maar in het Nederlands zeggen ze niets. Als ik ze in het Papiamento vraag, gaan alle vingers omhoog.” Ook in de les hoor je dat: “Zeg het in het Papiamento, want ik wil echt weten of je het begrijpt.” (mavo-docenten asw).
  Docenten die geen of weinig Papiamento spreken, kunnen daarom zo’n leerlinggerichte interactie nauwelijks realiseren en hebben weinig kans om een sociale relatie op te bouwen: “En ik heb niet zo’n band met ze, ik ben de blanke Nederlander.”
  Anderzijds bleek uit de gesprekken dat het wel degelijk mogelijk is om de leerlingen echt te betrekken, ook in Nederlandstalige interactie. Dit kan bijvoorbeeld door ze mee te laten denken over de stofverdeling van de komende lessen, ze de opdracht in eenvoudig Nederlands te laten parafraseren of door meerdere oplossingen te verzamelen, deze indien nodig te herformuleren en door te spelen om de leerlingen zelf te laten beoordelen welke de beste is etc. Anders dan in het IRF-patroon zoeken de leerlingen dan niet naar wat de docent wil weten, maar worden mogelijke antwoorden tegen elkaar afgewogen om met de klas tot een oplossing te komen. Dit vergt een communicatieve competentie van de docent die de leerling centraal stelt en rekening houdt met hun beperkte Nederlandse woordenschat.

- **Leerling-leerling interactie is niet gestuurd.** Samenwerken en elkaar helpen gebeurt vaak ad hoc, zonder dat dit onderdeel is van een (groeps-)opdracht of werkvorm. Er zijn wel veel docenten die het aanmoedigen als onderling overlegd wordt. Dit overleg gebeurt dan in het Papiamento en ook in het Engels, soms in het Spaans; de interactie tussen de leerlingen wordt niet doelgericht door docenten gestuurd. Het gaat meestal om het uitleggen of herhalen van de leerstof, zodat de leerling die een vraag heeft gesteld, individueel verder kan.
  Zelden gaat het om het gezamenlijk werken aan een complexe opdracht in de groep. Daardoor wordt coöperatief leren gereduceerd tot hulp vragen en hulp krijgen. Een belangrijke studievaardigheid is echter het vermogen om zich in te brengen in een groep en een

gezamenlijk doel te bereiken. Groepswerk of werk in tweetallen kwam in slechts vijf van de 36 lessen voor (zie werkvormen).

- **Geen "why".** Meestal is de toets het niet ter discussie staande doel om iets te leren; dat werd in de geobserveerde weken ook expliciet gemaakt: "Dat moet je herkennen" (mavo docente biologie) slaat dan bijvoorbeeld op het te verwachten SE. Zelden wordt verwezen naar de relevantie van de leerstof in het werkelijke leven. Een voorbeeld : aan het begin van een les Nederlands over spelling vraagt de docent: "Janine heeft een bedrijf en ik wil bij haar komen werken [klas lacht]. Ik schrijf een brief met allemaal foutjes! Wat zal Janine denken? [leerlingen geven allerlei antwoorden] Juist: Hij doet niet zijn best, die is niet serieus! Krijg ik de job, Janine, wat denk je?" Hier worden de leerlingen bij de les betrokken zodat de leermotivatie wordt verhoogd. In een les wiskunde werd geometrie geconcretiseerd door de bouw van huis met een terras dat in de schaduw moet liggen. Hier werden de leerlingen verplaatst in de situatie van een architect die een ontwerp moet tekenen. Dit soort leersituaties hebben cumulatief (?) karakter en zijn even waardevolle als zeldzame leermomenten.

- **De leerling kan bij interactie het initiatief nemen.** Hierbij kan worden gedacht aan het verzoek van een leerling aan de docent om een complexe samenhang (opnieuw) uit te leggen. Dit kwam zelden voor; wat wel voorkwam was het vragen naar (vak)woorden, maar er ontstaat geen gesprek. Het ziet er niet naar uit dat docenten hun leerlingen zouden tegenhouden als ze het initiatief zouden nemen. Na de les kwamen namelijk heel vaak leerlingen met vragen aan, zodat aangenomen kan worden dat het simpelweg niet gebruikelijk is om tijdens de les vragen te stellen. Het onderbreken van de docent wordt als onbeleefd ervaren.

2.2.3 WERKVORMEN EN LESOPBOUW

De keuze van werkvormen heeft gevolgen op de interactie in de klas. Door covid-maatregelen zal de variatie beperkter geweest zijn, maar het vormen van groepjes of tweetallen was niet expliciet verboden. Verreweg de meeste lessen weren frontaalgegeven, er waren slechts vier lessen waarin de leerlingen ofwel in tweetallen of in groepjes[40] moesten werken. Werkvormen waren grotendeels voordrachtsvormen van de kant van de docent – al dan niet met vragen - en individueel werk van de kant van de leerling. Het was niet duidelijk of vóór de pandemie andere werkvormen aan bod kwamen. Soms wisten de docenten niet precies wat er met werkvormen bedoeld kan zijn: "Andere werkvormen? Ik gebruik soms het bord, of ik laat ze werken. Dan loop ik door de klas." De observeringen bevestigen de kwantitatieve data: De meest gebruikte werkvorm voor de leerling is het beantwoorden van vragen van de docent of uit de methode.

Tegelijkertijd zijn er docenten die graag meer variatie willen, maar overtuigd zijn dat dit door de omstandigheden niet mogelijk is. Als reden voor de geringe afwisseling werden naast de methode ook de toetsen genoemd. "Ik zou graag meer leuke dingen willen doen, ook een liedje en zo, meer spreken, maar we zitten met 6 CP-weken en de methode" (mavo-docente Nederlands). Tegelijk zijn de docenten zich er wel van bewust dat afwisseling de motivatie verhoogt. Dit bewustzijn is bijzonder duidelijk onder de docenten Nederlands: "Ik denk dat je de leerlingen die Nederlands leuk vinden met één hand kunt tellen" (mavo-docent Nederlands). Deze uitspraken komen overeen met de kwantitatieve data

[40] De keuze voor een werkvorm is meer dan het organiseren met wie met wie samenwerkt. Het gaat erom hoe de docent de leerlingen het leerproces vormgeeft om een doel te bereiken.

waaruit blijkt dat het leerplezier van de leerlingen bij de docenten hoog scoort als factor voor het slagen van een les, maar tegelijk de docentgerichte werkvormen het vaakst voorkomen.

De vraag naar de opbouw van lessen gaat gepaard met de verwachtingen wat en hoe er in een lesfase geleerd wordt. Een lesfase is in de observatie te herkennen door een afwisseling van werkvormen en/of materiaal, al dan niet met ICT. In de geobserveerde lessen was het niet gebruikelijk om de leerlingen hierbij te betrekken, maar het kwam wel voor dat er aan het begin van de les (mondeling) aangekondigd werd wat hun in de loop van de les te wachten staat. Tijdens de observaties werd gekeken of er fasen herkenbaar waren en hoeveel. Het is niet zo dat een les per sé beter is als er veel fasen zijn, het komt erop aan wat de leerlingen doen. Een klas werkte bijvoorbeeld gedurende een aantal lessen aan een project waardoor er maar één fase in deze les was. Maar dat was een uitzondering, want in alle andere 12 gevallen van één-fase-lessen ging het om docentgerichte werkvormen. Van de 36 lessen bezaten er 12 één fase, 14 hadden er twee en 10 drie. Een afronding ontbreekt veelal. In de gesprekken met de docenten werd door hen de opbouw van een les niet ter sprake gebracht.

- **Klassikaal doornemen: de docent als uitlegger.** Een groot deel van de les is gewijd aan het doornemen van de theorie, van vragen uit de methode, teksten of oude toetsen. Dit doet hoofdzakelijk de docent. Vaak lukt het de leerlingen erbij te betrekken door vragen te stellen. Die zijn waarschijnlijk gedacht als "full class interaction" maar pakken meestal uit als IRF-patroon. In veel gevallen wordt een presentatie ingezet. Dat ook leerlingen deze taak op zich zouden kunnen nemen of dat dit in groepjes zou kunnen gebeuren, lijkt niet te passen in de rolverwachtingen van een docent wiens taak het nu eenmaal is de leerstof uit te leggen
  Er zijn docenten die buitengewoon goed kunnen 'vertellen' en zo de leerstof voor de leerlingen beter toegankelijk maken dan de teksten van de methode. Tegelijk vertalen ze sleutelbegrippen en contextualiseren ze de inhoud.

- **Demonsteren en voordoen.** Vooral in wiskunde en scheikunde werkten docent aan het bord aan een opdracht. In een soort hardop-denken-methode, al dan niet met interactie met de hele klas, doen ze voor hoe je tot de oplossing komt. Hierbij ontstaat op dynamische wijze een bordopschrift, soms met stappenplan. Dit kan zeer zeker meeslepend en interessant zijn, maar de leerling heeft ook hier voornamelijk een passieve rol. Of de leerlingen begrijpen hoe het gaat wordt pas duidelijk als deze docerende werkvorm wordt gevolgd door een oefenfase.

- **De leerlingen moeten de stof overnemen.** Het opschrijven van wat de docent zegt, neemt veel tijd in beslag. In 15 van de 36 lessen is er een overneemfase, meestal na een demonstratie van de docent. Als de inhoud van de notities overeenkomt met wat er in de methode staat, is dit overnemen minder waardevol dan wanneer de docent een eigen concept volgt. Maar ook dan zijn er langdradige lessen waarin de enige werkwijze bestaat uit opeenvolgende vragen waarop na enig heen-en-weergepraat de docent het goede antwoord (in het Nederlands) dicteert en de leerling dit overneemt: "Skirbi! Eiland dubbele punt binnenlandse zaken. Hopi bon! Vraag 11?" (mavo-docent asw). In hoeverre het dicteren van antwoorden tot een leerproces - of in dit geval tot inzicht in het voor Arubanen niet onbelangrijke koloniale tijdperk (!) - leidt, is allesbehalve duidelijk. Als de uitleg overwegend in het Papiamento is, is het schrijven echter vaak het enige moment in de les waarin de leerlingen het Nederlands actief hanteren.

- **Aanschouwelijk maken door experimenten.** Het kwam één keer voor dat leerlingen in tweetallen zelf een experiment verrichtten en daarbij de theoretische uitleg volgden die de docent gaf. Het was een n&t-les over elektriciteit. In drie andere gevallen voerde de docent in de introductiefase het experiment uit voor de klas. In een andere les deden de leerlingen zelf een experiment om achter een oplossing te komen. Hun betrokkenheid was groter als ze zelf aan de slag konden of door open vragen erbij betrokken waren.

- **Individueel werken boven groepswerk.** In 19 van de 36 van de lessen is er een duidelijk herkenbare fase waarin de leerlingen individueel aan oefeningen werken. Ze passen toe wat ze geleerd hebben. De oefeningen kwamen uit de methode. Veel scholen werken met een leeromgeving (Google classroom). Er waren maar twee lessen waar dit nadrukkelijk in de vorm van 'self-access' gebeurde, waarbij dus de leerlingen zelfstandig konden kiezen welke en hoeveel oefeningen ze maakten en of ze nog de theorie wilden herhalen. Hier stelde de docent in de leeromgeving uitlegfilmpjes en online materiaal ter beschikking. In alle andere lessen bepaalde de docent de oefeningen.

  De voorkeur voor individueel werk kan te maken hebben met de noodzakelijke voorbereiding op toets of examen, waarin leerlingen ook alleen moeten werken. Anderzijds maakten de leerlingen in de vijf lessen waarin ze projectmatig in groepjes moesten werken niet de indruk dat ze gewend waren om de taken zelf in te delen en binnen de gegeven tijd tot een resultaat te komen.

- **Eerst theorie, dan oefening.** De tweeledige lesstructuur domineert, waarin de docent eerst uitlegt en de leerling daarna oefent of toepast. In de introductiefase staat de docent centraal: hij legt de theorie uit of demonstreert (al dan niet met IRF). Wat volgt is een oefenfase, waarin de leerlingen individueel oefeningen maakt. Enkele keren wordt deze tweeledige structuur herhaald. Deze volgorde is grotendeels voorgegeven door de methode maar staat tegelijk ontdekkend leren in de weg. Er is weinig aanleiding om eigen ideeën uit te wisselen. Dit komt alleen voor in een inleiding met een voorbeeld of experiment dat de leerlingen aan het denken zet en activeert.

- **Geen lesafronding.** In de meeste gevallen stopt de les omdat de tijd om is. Een productevaluatie waarin voor de docent het leerrendement en voor de leerling zijn eigen leerniveau duidelijk wordt, ontbreekt veelal. In een heterogene klas is het moeilijk om in te schatten hoeveel leerlingen aan de verwachtingen hebben voldaan. Als er een evaluatiefase is waarin de oplossingen (van gesloten vragen) gezamenlijk besproken wordt, laat de docent vaak een presentatie met de goede antwoorden zien. Door methode-gericht te vragen "wie heeft het goede antwoord?" blijft de kans om de leerstof zelf ze verwoorden en ook om Nederlands te spreken, onbenut. Slechts in drie gevallen werden de leerlingen om een zelf- of peerevaluatie gevraagd: een keer gebeurde dit door een in te dienen zelfevaluatieformulier en twee keer door het beantwoorden van klassikale vage vragen zoals "Hoe vond je het?" en kettingvragen zoals: "Wie is het beste ingegaan op de ander, welke groep was beter, wie was vóór wie tegen?" Het idee is waardevol: leerlingen reflecteren op hun leerproces. Door gebrek aan helderheid bleven de antwoorden wat onduidelijk. Sommige docenten zien het nut van zo'n fase voor de leerling blijkbaar niet in en beperken zich tot de controlemogelijkheden van ICT : "alles is opgeslagen in Google Classroom".

2.2.4 LESMATERIAAL EN METHODES

Alle soorten lesmateriaal hebben invloed op het verloop van het leerproces. De ruimte ontbreekt om hier in te gaan op de gebruikte methodes. In de meeste gevallen waren dit Nederlandse lesmethodes, gemaakt voorleerlingen in Nederland. In de lessen werd meer dan eens duidelijk dat niet alleen het niveau te hoog is, maar ook dat de stof te omvangrijk is, de teksten te lang zijn en dat de thema's niet bij de leefwereld van de leerlingen passen. De leerlingen herkennen zich er niet in terug en worden dagelijks geconfronteerd met een negatieve (zelf)evaluatie. Meertaligheidscompetentie speelt in de gebruikte methodes geen zichtbare rol. Docenten volgen in alle vakken de methode en de daarin gedefinieerde doelen en leerstof. Velen menen dat dit voorgeschreven is. Uit gesprekken bleek dat de docenten niet tevreden zijn met de methode en die vaak en zinvol aanpassen omdat dit nodig is. De methode werd in veel individuele gesprekken dadelijk naar voren gebracht.

- **Contextualiseren is nodig.** Veel docenten plaatsen de leerinhoud van de Nederlandse methodes in een Arubaanse context: "Het is belangrijk dat de opdrachten gecontextualiseerd zijn. Vorig jaar had ik een stagiaire, die heeft dat allemaal gedaan. Weet je, bijvoorbeeld als het gaat om prijzen in de supermarkt en vergelijkingen, dan neem je liever Arubaanse supermarkten en geen euro's. Of reistijden met de trein van Utrecht naar Rotterdam. Daar hebben ze totaal geen voorstelling van. Of de hoogte van de Utrechtse Domtoren, denken ze 'waarom is die dom' [lacht]. In klas 4 bereid ik ze voor op de contexten die ze tegen kunnen komen in het examen. Want dat komt uit Nederland." (havo-docent wiskunde)
  De docenten gaan hierin meestal mondeling te werk: bij het voorlezen van de opdracht in de methode vertalen ze sleutelwoorden en leggen ze gegevens uit die in Aruba onbekend zijn. "Daan – dit is een jongensnaam - haalt vanaf het begin van de zomervakantie - vakantie grande - de maximale – dus hoogste [wijst] - dagtemperatuur bij. [...] Het vriest - in Nederland is het in de winter erg koud, awa ta camba ijs! - dag-dia, naar beneden – abou" (mavo-docente wiskunde). Voor wie dat niet gewend is, is de les soms moeilijk te volgen, maar de leerlingen "kennen het niet anders".
  Meestal neemt de culturele uitleg meer tijd in beslag dan de functionele uitleg. Een goed voorbeeld zijn oefeningen over hoofdlettergebruik, waarin de eigennamen voor de leerlingen niet herkenbaar zijn: "Louvre dat is een museum in Frankrijk, weet je waar dat ligt? In het Louvre hangt Mona Lisa, ken je die? Eiffeltoren, dat is een grote toren, ook in Parijs. Maar Ajax en Feyenoord kennen jullie, toch? Juist, voetbal..." De functionele uitleg over de regel dat namen met een hoofdletter worden gespeld, is voor de leerlingen moeilijk als ze de naam niet als naam herkennen (Bilal, Artis, Louvre) en niet vertrouwd zijn met culturele instanties en iconen (Artis, Ajax, Eiffeltoren, rode linten. Voorbeeld uit Nieuw Nederlands 2, p. 34).

  > Schrijf de zinnen over. Zet hoofdletters en leestekens (punt, uitroepteken, vraagteken, dubbele punt, komma)
  > [...]
  > 2. toen we in artis waren merkte ik dat mijn camera thuis lag. [...]
  > 4. boilal is voor ajax maar nicky is voor feijenoord
  > 5. we hebben in parijs het louvre en de eiffeltoren bezocht [...]
  > 7 dames en heren allemaal achter de rode linten blijven staan

  Veel contextualisering kom je tegen in de geschiedenisles. In twee geobserveerde lessen werden het accent anders gelegd dan de methode voorgeeft. De docenten staan langer stil bij het koloniale tijdperk en wat dit betekende voor de gekoloniseerden, eerder dan voor de Europese kolonisator. Op de dag die ook bekend staat als Columbus day (10 oktober) voerde een asw-docent een klasgesprek: "Columbus day. .. Ja Columbus, ontdekking van Amerika,

voor wie was dat goed? ... Europeanen of Afrikanen? Blacks, slavery [...]" Dit soort waardevolle didactische momenten gebeuren mondeling en spontaan.

- **Teksten zijn niet geschikt.** Hoe lastig en ook hoe absurd het kan zijn om teksten uit de t1-methode voor het vak Nederlands te gebruiken, illustreert deze tekst, waarover onafhankelijk van elkaar twee lessen geobserveerd werden. De tekst "Rellen in het Midden-Oosten" is bedoeld om de woordenschat van Nederlandse leerlingen uit te breiden en hun strategieën bij te brengen om woordbetekenissen te raden. Hoewel woordenschatuitbreiding en zeker woordraadstrategieën ook voor de Arubaanse leerling relevant zijn, is het onwaarschijnlijk dat deze tekst ertoe bijdraagt.

Tekst 2

Rellen in het Midden-Oosten

1 De situatie in landen als Egypte, Libië en Marokko leek steeds (1) grimmiger te worden. Grote groepen hielden (2) betogingen, pro of anti een regeringsleider en (3) raakten met elkaar slaags: met stokken en wapens gingen ze elkaar te lijf. Er waren al veel mensen gewond geraakt: sommigen waren in het ziekenhuis aan hun verwondingen overleden. Verschillende journalisten melden (4) belaagd te zijn door (5) sympathisanten van de regeringsleider. In plaats van dat het leger ingreep, (6) hield het zich afzijdig tijdens de gevechten.

2 Aanvallen op buitenlanders, meestal journalisten, waren niet (7) incidenteel, maar kwamen regelmatig voor. De supporters van een wereldleider waren niet op weg om te demonstreren, ze waren gewapend om te vechten.

Naar: Zuidhollandkrant, januari 2011

Verslag van een journalist in Caïro

3 Na ruim vier jaar als (8) verslaggever in Egypte (9) ken ik het klappen van de zweep. Veel demonstraties die ik als journalist heb bijgewoond, eindigden met een (10) extreem (11) gewelddadige reactie van de politie. Maar (12) nu werd een dieptepunt bereikt.

4 Ook voor mij persoonlijk. (13) Doorgaans (14) negeert men buitenlanders, en zeker journalisten, als een pak rammel wordt uitgedeeld. Deze keer niet. Toen ik naar het plein liep waar de demonstratie gehouden werd, werd ik door agenten geslagen met wapenstokken. Een politieofficier kwam tussenbeide en (15) bood zijn excuses aan.

Naar: Trouw, 26 januari 2011

De regio met de eurocentrische geografische benaming "Midden-Oosten", de stad Caïro en de rellen van 2011 liggen niet in de belevingswereld van de leerlingen in Aruba; er zijn naast de vijftien onderstreepte woorden en uitdrukkingen nog veel meer begrippen die de leerlingen niet kennen. Daardoor hebben ze de co-text[41] niet om woorden te raden. Het begrijpend lezen van deze tekst kost veel meer tijd dan het aanleren van vijftien nieuwe uitdrukkingen rechtvaardigt en in plaats van strategisch bekwaam zullen de leerlingen gefrustreerd raken. Dit was duidelijk te zien aan een leerling die "regeringsleider", "leger", "demonstreren" en andere woorden niet kende. Hij zat 20 minuten op zijn stoel zonder iets op te schrijven. Ondanks zijn kennis van het Engels (extreme, sympathy) kon hij niets noteren bij 'extreem' en 'sympatisant'.

Er waren enkele docenten die zonder methode werkten. In één geval omdat er geen methode bleek te zijn en een ander geval omdat de docent zeer tegen de methode was: "Ik ga uit van

[41] Met co-text is hier de lexicale omgeving van een onbekend woord bedoeld, dus omringende bekende woorden die het raden vergemakkeljken. Context daarentegen verwijst naar de socioculturele samenhang waarin de tekstinhoud staat.

de kerndoelen, de methode past niet bij het niveau van mijn leerlingen" (mavo docent wiskunde). Velen vinden de examens problematisch, ook de Arubaanse schoolexamens, die zijn gebaseerd op de einddoelen uit Nederlands: "Ik ben het nier ermee eens dat de SE zo moeilijk zijn. Niet qua vak, maar qua Nederlands. Het is geen toets Nederlands! De SE's zijn van Aruba, maar waarom zijn ze zo moeilijk? Ik denk dat ze [de ontwikkelaars] bang zijn. Het móet moeilijke taal zijn! Voor mij kan het ook in eenvoudige taal!" (mavo-docent geschiedenis).

- **Digitaal is vast wel beter.** Er heerst de opvatting dat door ICT de les automatisch beter wordt. Dit komt echter in de geobserveerde lessen niet naar voren. Integendeel: de door de docent voorbereide presentaties leiden tot een te hoge spreektijd van de docent, want meestal zijn ze te omvangrijk. De introductiefase is vaak te lang. Het komt voor dat de klassikale bespreking van de presentatie de enige werkvorm is, waardoor de leerling – op enkele vraag-antwoord-spelletjes na – een uiterst passieve rol krijgt.
  Ook in gesprekken antwoorden de docenten op de vraag naar wat belangrijk is voor een betere methode dat ze vooral digitaal moet zijn. Dat digitaal lesmateriaal net zoals papieren materiaal een concept moeten hebben en ontwikkeld en geschreven moet worden, wordt uit het oog verloren. Hetzelfde geldt voor Google Classroom, dat op veel school wordt gebruikt. De techniek lijkt het inzicht in het leersucces overbodig te maken, want "alles is opgeslagen".
  Er werd ook filmmateriaal en kahoot[42] ingezet, wat de leermotivatie duidelijk verhoogt. Didactisch gezien moet men echter constateren, dat deze media met de bijbehorende receptieve en reproductieve houding van de leerling de frontale werkwijze in de hand werken. De sterke en activerende kanten van ICT, namelijk het personaliseren van leerroutes, het zelfstandig werken op eigen tempo en het gebruiken, evalueren en ontwikkelen van digitale producten, worden weinig benut.

2.2.5 SCAFFOLDING EN LEERSTRATEGIEËN

Scaffolding is een tijdelijke ondersteuning van de leerling voor een bepaalde leeractiviteit die hij of zij anders niet zelfstandig zou kunnen uitvoeren. Deze ondersteuning is beperkt tot het onderdeel dat nog te moeilijk. Het doel is dat met deze minimale hij de taak zo ver mogelijk zelfstandig uitvoert en dat hij in de nabije toekomst een soortgelijke taak ook zonder hulp kan, zodat deze scaffolding achterwege kan blijven of gereduceerd kan worden. Er zijn Arubaanse docenten die veel tijd investeren om woorden uit te leggen: "Ja ik vertaal alles!" (mavo docent economie). Dit is bedoeld om het begrip te faciliteren, maar doordat dit vertalen dan ook overwegend klassikaal gebeurt, krijgen alle leerlingen dezelfde vertaal-scaffold, ook de Nederlandstalige en ook degene die het met wat moeite ook zelf kan. Soms lijkt de docent te raden of uit enkele gezichten af te lezen of er behoefte is aan een vertaling van een bepaald woord en in de gesprekken halen ze hun eigen ervaring aan: "Ik ken het zelf, ik ben Arubaan!". Omvangrijk vertalen is goed bedoeld, maar geen scaffolding omdat het geen minimale hulp is maar een maximale. De leerling doet dan geen moeite meer omdat hij "alles voorgekauwd" (havo docen, zie boven) krijgt.

Soms blijven misverstanden ondanks alle hulp bestaan, doordat de (vak)docent niet doorheeft dat er een taal- en geen vakinhoudelijk probleem is. Dit gebeurde in een 4Havo-klas in scheikunde met de betekenis van het dubbelzinnige woord 'oplossing' (opgeloste stof vs. uitkomst). In de opdracht van de SE staat: "Geef de reactievergelijking van de ontleding van waterstofperoxide-oplossing". Door

[42] Kahoot is een app, waarmee docenten een quiz van gesloten vragen voor hun klas maken en de leerlingen individueel met hun mobieltjes antwoorden aanklikken. Zie kahoot.com.

suggestieve inhoudsvragen probeert de docent te helpen: “Is een oplossing troebel? – nee, een oplossing is helder! Ze kan soms kleur hebben. Denk aan solution!” Dezelfde docent is zich trouwens juist zeer bewust van woorden met twee betekenissen: “Bijvoorbeeld ‘zeven’, een leerling vroeg me ‘waarom 7’? Er zijn veel teksten in scheikunde en dan moet je de moeilijke woorden bespreken.”

De strategieën in de omgang met moeilijke woorden en teksten liggen niet aan de kant van de leerling, maar aan die van de docent. Het is hem te doen om het begrijpen van de leerstof, niet om het leren gebruiken van de taal (bv. vakwoorden) in een oefening. Leerlingen leren zelf in de geobserveerde lessen weinig strategieën aan, wat geen wonder is omdat dat ook in de vakmethodes die voor moedertaalsprekers gemaakt zijn niet voorkomt. Ook wordt er niet terugverwezen naar bijvoorbeeld lees- of woordraadstrategieen uit de les Nederlands.[43]

- **Oefenen met lijsten.** Scaffoldingmateriaal bestaat soms in de vorm van lijsten van schooltaalwoorden of vakwoorden, zij het zelf gemaakt of in de methode al aanwezig: “Je hebt de begrippenlijst om te oefenen”. Lijsten en ook woordenboeken zijn niet gericht op een bepaalde taak. Denkbaar is dat er op veel scholen van dat soort lijstjes ontwikkeld zijn. Het is echter onduidelijk wat de leerlingen precies mee moeten doen.

Schooltaalwoorden → CP1 CB1

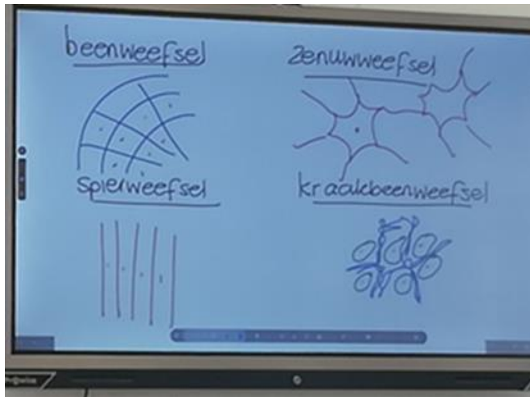
1. Noteren/ Noteer dat in je agenda	Je moet het opschrijven
2. Trek daar een conclusie uit	Je moet opschrijven wat je daaruit kunt opmaken/ afleiden. Dus......
3. Toelichten/ Licht je antwoord toe	Je moet duidelijk uitleggen
4. Onderbouw je mening met argumenten	Je moet zeggen wat jij ervan vindt en goede redenen geven (molibo)
5. Beperken/Beperk je tot .... Schrijf een kort stukje over je hobby's. Beperk je tot twee ervan	Ergens een grens aan stellen Je mag alleen over twee hobby's schrijven
6. Beredeneren/ Beredeneer waarom het onderzoek niet klopt	Je moet uitleggen waarom het zo is/Je moet uitleggen waarom het onderzoek niet klopt
7. Overeenkomen/ *Instagram stories* komt sterk overeen met *Snapchat*	Hetzelfde zijn als
8. Voorwaarden/ Aan welke voorwaarden moet je voldoen om te mogen stemmen?	Eisen/ Welke eisen moeten vervuld worden om te mogen stemmen?
9. Kenmerken/Noem twee kenmerken	Eigenschappen/ Je moet twee eigenschappen noemen
10. Aantonen/ Toon dat aan	Je moet bewijzen dat het waar is

[43] Zie voor de woordraadstrategie onder ‘lesmaterialen en methodes’.

Schooltaalwoorden (voor de vakvaardigheden)	Betekenis
Gevolg *Aanleiding (= een direct gevolg)*	Een consequentie. Iets wat door iets anders gebeurt. *("Het gevolg van de tsunami is een groot aantal slachtoffers.")* Wat iets laat gebeuren. (" Wat hij zei, was de aanleiding tot ruzie.")
Nadeel	Minpunt
Oorzaak *Reden*	Waardoor iets gebeurt. Het heeft te maken met *externe omstandigheden waarop de mens geen invloed heeft.* *("De oorzaak van de tsunami was een zeebeving."* Waardoor het komt. Het heeft te maken met de *menselijke wil of keuze.* *("De reden waarom ik niet ging voetballen is omdat ik naar het verjaardagsfeestje van mijn vriendin ging.")*
Overeenkomst	Iets wat hetzelfde is. *("Zowel Anita als Jack dragen vandaag dezelfde kleur T-shirt, vandaag hebben allebei een blauwe Colegio T-Shirt aan.")*
Verband *(Het verband tussen…)*	Samenhang. Relatie tussen <u>twee dingen.</u> (Wat heeft de ene met de andere te maken?) *("Doordat het 'Valentine's Day' is, heeft Anita vandaag haar rode Colegio T-shirt aan")*
Verschil *(Het verschil tussen ….)*	Als *twee dingen* anders zijn/als twee dingen niet hetzelfde zijn. *("Vandaag heeft Anita een blauwe Colegio T-Shirt aan, maar Jack een witte.")*
Voordeel	Pluspunt. Iets gunstigs of nuttigs.

- **Ad hoc-translanguaging**. Veel docenten zijn competent in een beperkt repertoire van translanguaging-strategiën (García e.a. 2017) die ze ad-hoc gebruiken tijdens het uitleg. Dit betreft met name vertalen, maar af en toe is er een verwijzing naar of aanduiding van structurele overeenkomsten tussen de talen of de systematiek van het Nederlands: Docente: "Liberalisme?" Leerlingen: "liber?" Docente: "ja dat zeggen jullie in het Papiamento!" (havo docente asw); "ir-regular – on-regelmatig" (mavo- docente asw). "Strategie?" - "strategia" (mavo docente Nederlands). De docenten niet-taalvakken zijn minder geschoold in het denken in taalsystematiek. Dit is gebleken uit in de gesprekken, waarin vertalen en 'translanguaging' vaak synoniem gebruikt worden. Toch is er competentie voorhanden in de oplossingsgerichte omgang met moeilijke woorden en het zoeken naar verbanden met andere talen.

- **Visualiseren helpt.** Er wordt veel gewerkt met schema's en foto's om de leerstof aanschouwelijk te maken. Veelal wordt een presentatie gebruikt die de docent heeft voorbereid of die bij de methode hoort. Daardoor is deze statisch (zie ICT), terwijl een bordopschrift dat tijdens de les en de uitleg van de docent ontstaat, dynamisch is en sterker gericht op de behoeften van de leerlingen op het moment zelf. Dit komt af en toe voor, soms met grote bekwaamheid in het gebruik van kleuren en talen.



Zeker niet alle visualiseringen zijn taalgericht. In dit voorbeeld helpen de tekeningen niet om "kraakbeen" of "zenuw" te doorgronden. Een intralinguale strategie zou hier kunnen zijn het etymologisch verband tussen 'weefsel' en 'weven' voor ogen te voeren.

- **Inhoudelijk i.p.v. taalgericht.** Als de leerlingen moeten spreken, maken ze dankbaar gebruik van de methode en ander materiaal omdat ze zelf niet in staat zijn in het Nederlands te formuleren. Dit kwam één keer voor in een les Nederlands (4 havo) waar ze een debat moesten voeren. Ze hielden zich angstvallig aan de argumenten die op hun blad stonden; een zelfstandige argumentatie was alleen weggelegd voor een leerling die langer in Nederland woonde (en het debat won). Hoewel de lesobservatie maar een deel van het hele leerproces behelsde, werd duidelijk dat veel leerlingen behoefte hebben aan individuele scaffolding op het gebied van taal, niet op het gebied van inhoud.

Voor niet-taalvakken geldt dit in nog sterkere mate. De methode biedt veel inhoudelijk steun, maar de leerlingen missen hulp bij talige taken als *beschrijven, vergelijken* en *een reden aangeven*. De schooltaalwoorden staan wel met definitie in hun lesmateriaal (zie de lijsten boven) maar vereisen ook een bepaalde taaloutput (*eerst, dan, boven, anders dan, groter* en andere comparatieven, *omdat* of *want* en de erbij horende zinsbouw). Dit soort talige steun ontbreekt in de t1-methodes; de niet-taal-docenten leggen hierop evenmin de focus, waardoor de leerlingen niet in staat zijn om talige taken in het Nederlands uit te voeren.

- **Weinig differentiatie.** Docenten helpen leerlingen zeer uitvoering individueel. Dit kwam in bijna elke oefenfase voor: de docent loopt door de klas en helpt in alle talen die hij machtig is en die de leerling spreekt. Soms gebeurt dit op initiatief van de docent omdat hij ziet dat iemand vastloopt of dit verwacht en soms op initiatief van een leerling die om hulp vraagt.
  Zelden wordt gebruik gemaakt van het potentieel aan onderlinge hulp en wederzijdse ondersteuning door de leerlingen zelf dat in de klas aanwezig is. Als het gebeurt, wordt meteen zichtbaar hoe de docent de betrokkenheid van de leerlingen verhoogt door een individuele vraag in de rituele RFI-modus door te spelen aan de hele klas. "Hoe zeg je 'inspect' in het Nederlands? [...] Juist: 'analyseren'!" (havo docente Nederlands).
  Vlotte leerlingen moeten vaak wachten en vervelen zich, waardoor kostbare leertijd onbenut blijft. Desondanks storen ze de les vrijwel nooit en zijn ze rustig, waarschijnlijk omdat ze geen voorstelling hebben van andere lesscenario's. Wat slechts één keer voorkwam was een doelgerichte differentiatie of personalisering waarbij enkele leerlingen hulp op het gebied van taal of inhoud of een andere (moeilijkere of makkelijkere) taak kregen. Er komt geen scaffoldingsmateriaal aan bod dat betrekking heeft tot een taak of opdracht uit de methode. De ervaring die veel docenten meebrengen met de methode en de klas is groot en leidt tot mondelinge ad hoc-uitleg, niet tot schriftelijke, langdurige modificatie, reductie of aanvulling van het lesmateriaal, wat goed bruikbaar zou zijn voor structurele differentiatie.

2.2.6 OPVATTINGEN OVER LEREN

Uit de lessen en de gesprekken kan men afleiden hoe docenten over het verloop van leerprocessen denken en wie van de betrokkenen de verantwoording draagt. Uiteraard kan het leerproces zelf niet zichtbaar worden. Uit de boven beschreven observaties is al gebleken dat er veel aandacht geschonken wordt aan uitleg en overnemen, waardoor niet duidelijk is wanneer dan het leerproces plaatsvindt en hoe de leerling dat hoort te doen.

Wat het Nederlands betreft, was er veel aandacht voor vaktaal- en schooltaalwoorden (zie boven), maar uit de gesprekken bleek niet dat docenten een theoretisch verschil maken tussen het horen van een woord en het leren ervan; de vraag hoe uit de 'input' een 'intake' ontstaat, wordt niet gesteld. Het aantal onbekende woorden per les en per dag is bovendien voor een leerling waarschijnlijk veel te hoog om deze woorden ook te leren, zeker omdat ze niet zelf actief gebruiken (zie interactie).

Docenten met leservaring in Nederland werd gevraagd naar hun indruk van "de Arubaanse leerling". Vaak gehoorde antwoorden waren: "Ze zijn timide, vooral de jongens zijn veel te verlegen om voor de klas te spreken [...]" (havo docent wiskunde) of: "Arubaanse leerlingen zijn afwachtend, minder mondig dan Nederlandse kinderen" (havo docente Nederlands). Dit komt in hoge mate overeen met de open vraag in de online survey. In de spontane gesprekken komen stereotype opvattingen over cultuurverschillen nog duidelijker naar voren, als "Spaanstalige leerlingen leren snel. De ouders oefenen druk uit en ze doen veel [...] Als ze bijles moeten krijgen dan betalen ze dat meteen! Ik denk omdat ze beter willen, ze weten waar ze vandaan komen. Het is een andere mentaliteit dan de Arubanen." (mavo docente biologie).

- **Het Nederlands is een barrière**:
  Er is een gedeelde ervaring dat het Nederlands het leerproces in de weg staat: "Er zijn leerlingen die beter zouden scoren als ze de SE niet in het Nederlands zouden krijgen" (mavo docente biologie). Dit heeft dan gevolgen op hun participatie in de Nederlandse taal. "Ze zijn totaal niet gewend om te spreken. Maar het zit erin!" (havo-docente Nederlands). Velen beklemtonen de afkeer tegen het Nederlands die ze dagelijks meemaken: "[...] want ze denken anders altijd 'Zeg ik het verkeerd?' En dan zijn ze stil" (mavo docente asw). "Taal is een barrière, er is weerstand tegen het Nederlands die komt van onvermogen en angst." (mavo-docente Nederlands).

- **Nederlands moet al op de basisschool worden geleerd.** Over de taak het primair onderwijs lopen de meningen uiteen. Sommigen leggen daar de verantwoording neer. Er werd geklaagd dat er "geen Nederlands meer op school" gesproken zou worden en "dat het van beneden moet komen, van de basisschool" (mavo-docente biologie). Hieruit spreekt het denkbeeld dat een taal enkel op jonge leeftijd goed geleerd kan worden en dat alleen een vroeg inzettende leergang in een taal automatisch tot een hoger leersucces leidt: "Als ze jong zijn, leren kinderen een taal beter. De leerlingen uit een Nederlandse basisschool hebben een voorsprong" (havo docente Nederlands).

- **Mondig zijn bevordert het leren**. Op een andere school die al enkele leerlingencohortes uit het meertalige basisonderwijs (de twee PSML-scholen) heeft opgenomen, was er echter sprake van mondiger kinderen: "De PMSL-leerlingen durven zowel in het Papiamento als in het Nederlands meer" (mavo docente asw). De overtuiging is dat deze mondigheid een pedagogisch doel is dat het leerproces in alle vakken ten goede komt.

- **Vaktaal is moeilijk.** Vakwoordenschat is vaak abstract en ligt buiten de belevingswereld van jongeren; dat geldt volgens de docenten met name voor de Nederlandse vakwoorden die je in Arubaanse lessen tegenkomt. Soms wordt dit ook zo gezegd, wat de motivatie zeker niet verhoogt. “Dat is vaktaal. Wat is dat ook al weer? Dat zijn moeilijke woorden. Die moet je je eigen maken. Compacte woorden. Compact, weet je wat dat is? Okee. [...] uitzettingscoëfficiënt. Dat moet je meer gebruiken dan weet je dat” (Havo docent n&t). Het is niet duidelijk hoe dat “eigen maken” gebeuren kan, of de leerlingen woorden moeten overnemen, systematiseren of toepassen.

- **Het is niet anders.** Er is de neiging om zich bij de situatie neer te leggen. De eigen rol in het leerproces van de leerlingen ontkennen de docenten niet, maar ze zien door tal van beperkingen en randvoorwaarden hun eigen kansen niet. In veel gesprekken werd met een zeker gevoel van frustratie verwezen naar beslissingen waarbij de docenten zich niet betrokken voelen; “We doen eerst lezen, argumenteren komt later [...] Ze hebben gekozen voor de methode voor LT Havo. Dat is veel te hoog. [...] Zinsontleding komt eigenlijk niet voor in de examens. Ik zou dat veel minder willen doen” (havo-docente Nederlands). Hetzelfde geldt voor het talenbeleid: “Het Nederlands is instructietaal, maar iedereen weet dat dit niet het geval is” (mavo docent Nederlands) of “Ze pakken dat niet aan in de zaakvakken” (havo docente Nederlands). Ze begrijpen goed dat er een beperkte opleidingskeuze is in Aruba: “Het is een klein eiland. Je moet altijd naar een buitenland.” (havo-docente Nederlands).

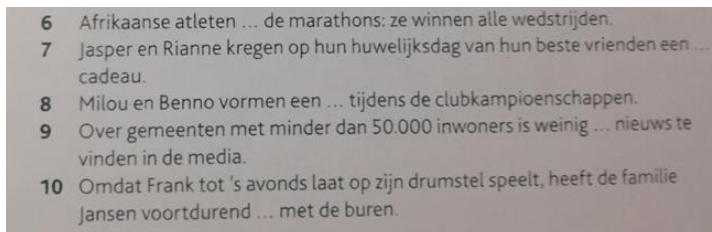
- **Didactische innovatie is dringend nodig.** Aan de andere kant is er ook de wens naar vernieuwing in het onderwijs. Een klein aantal docenten kwam in aanraking met het concept Content and Language Intergrated Learning (CLIL)[44] en is enthousiast: “Toen ik in Amsterdam kennis maakte met CLIL, toen dacht ik: dat hadden we hier al lang moeten doen met Nederlands. Ik denk dat je daar ver mee kan komen.” (schoolhoofd mavo/havo); “Het liefst zou ik CLIL willen introduceren” (havo-docente Nederlands). Op de vraag wat ze weerhoudt, wordt telkens weer verwezen naar methodes en examens en ook naar het verwachte gebrek aan draagvlak onder collega’s.

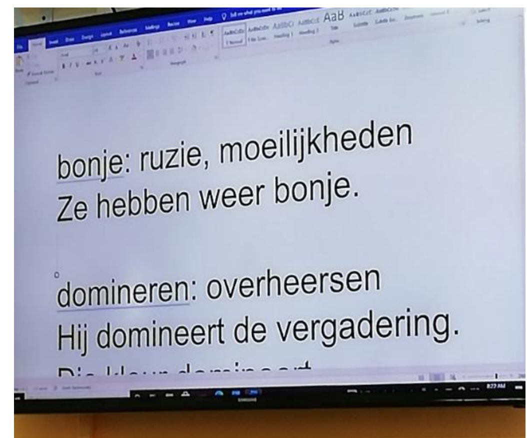
- **Leren is opnemen van leerstof en herhaling.** Zoals in eerder beschreven observeringen al naar voren kwam, geloven veel docenten dat het vooral hun taak is om in de les de leerstof aan te bieden en uit te leggen. Ze plannen wel oefentijd in voor herhaling, maar velen zien het niet als hun taak om het zelfstandige leren te organiseren tijdens de les. Leren betekent voor hen vooral het opnemen van leerstof en uitleg (“theorie”) en het maken van oefeningen.
  Het is de gewoonte om alle leerlingen hetzelfde in hetzelfde tempo te laten doen. Terwijl uit de survey blijkt dat de heterogeniteit van de leerlingen groot is, is er in de lespraktijk geen sprake van differentiërende werkvormen. Veel lestijd wordt in beslag genomen door overvloedig klassikale uitleg en schriftelijk overnemen. Er is weinig ruimte voor ontdekkend leren, voor coöperatie, discussie, evaluatie en andere actievere leerprocessen; geen wonder dat de leerlingen daaraan ook niet gewend zijn. Uit lessen waarin dit wel geprobeerd werd, wordt duidelijk dat docenten ook frustratie kunnen oplopen als ze in hun eentje deze vicieuze cirkel willen doorbreken.

---

[44] CLIL is de basis voor een communicatief vreemdetalenonderwijs dat de boodschap ven de leerling centraal stelt en wordt met succes ingezet in vakonderwijs in de vreemde taal of bilinguaal lesgeven. Er is hier niet de ruimte om hierop verder in te gaan.

- **Woordenschat moet vergroot:** Velen zijn het erover eens dat de woordenschat van de leerlingen te gering is. In *Ciclo basico* zijn er daarom hele lessen gewijd aan de uitbreiding van de woordenschat, veelal specifiek gericht op schooltaalwoorden. Het leren van woorden gebeurt veelal op basis van een schriftelijke methode met oefeningen die de nieuwe woorden in een pregnante context plaatsen, bijvoorbeeld in gatenteksten. In de geobserveerde lessen waren de woorden niet thematisch geordend en er was geen activerende werkvorm. Ook sluit de selectie van de woorden zelden goed aan bij de behoeften of leefwereld van de kinderen.


6 Afrikaanse atleten ... de marathons: ze winnen alle wedstrijden.
7 Jasper en Rianne kregen op hun huwelijksdag van hun beste vrienden een ... cadeau.
8 Milou en Benno vormen een ... tijdens de clubkampioenschappen.
9 Over gemeenten met minder dan 50.000 inwoners is weinig ... nieuws te vinden in de media.
10 Omdat Frank tot 's avonds laat op zijn drumstel speelt, heeft de familie Jansen voortdurend ... met de buren.



- **Eigen biografie**
  In individuele gesprekken met Arubaanse docenten kwam herhaaldelijk hun eigen biografie aan bod. Ze wijzen erop dat ze zelf toen ze in Nederland gingen studeren met hun taal worstelden: "Ik heb zelf een 7 gehad toen ik ging studeren in Nederland. Ik weet nog dat na mijn eerste presentatie de docent zei: 'Als je zo voor de klas spreekt, zal je problemen krijgen! Want ik verstond je niet.' En dat hoewel ik alles in het Nederlands kreeg en wij moesten toen ook antwoord geven in het Nederlands! (mavo-docente asw). Deze docente maakt zich zorgen over wat de huidige Arubaanse havisten tijdens hun latere studie zullen meemaken als ze minder "durven" in het Nederlands. Aan de andere kant keuren ze het vanuit hun eigen ervaring af dat leerlingen gedwongen moeten worden om zelf alleen maar Nederlands te spreken. Dat spreken helpt, hebben ze wel meegemaakt, maar men kan dit niet omzetten in de lessen. "Toen ik in Rotterdam studeerde, merkte ik pas dat ik een taalprobleem had. Ik durfde niet, ik kon niet. Ik was wel goed in wiskunde, maar ik kwam niet verder. [...] Ik werd beter doordat ik veel sprak" (docent wiskunde).

- **Nederlands als vreemde taal is anders, maar hoe?** De docenten Nederlands die in Nederland zijn geweest of van Nederlandse oorsprong zijn hebben de ervaring dat de lessen in Aruba anders moeten: "Je kan hier niet zo veel leuke dingen doen, kijk, ik herhaal steeds weer de basale dingen: zwakke en sterke werkwoorden! Dat zou je in Nederland nooit doen". In een les over direct en indirect citeren moesten de leerlingen ook de indirecte rede gebruiken, die een andere woordvolgorde met zich meebrengt. Dit vinden leerlingen moeilijk, waarschijnlijk omdat dit noch in het Papiamento noch in het Engels zo is. "Zó moet je het doen. Je moet de woordjes een beetje verzetten, een beetje aanpassen." Wat je moet aanpassen en hoe de woordvolgorde verandert, werd niet gezegd.
  Lessen over spelling stelden vaak de moeilijke en niet frequente woorden centraal, in plaats van de frequente woorden. "Chagrijnig... [spreekt de sis-klank duidelijk voor: sj...] Heb je dat woord nooit gehoord? ... Ah, jawel. Maar nooit geschreven!" Dan ging de docente door met

cappuccino en *carrière*, zonder dat de woorden in een context stonden. Dit is voor Nederlandse jongeren ook niet nodig, maar wel voor Arubaanse.

VO-docenten lijken ervan uit te gaan dat de leerlingen al Nederlands kunnen spreken. Waar precies het te verwachten taalniveau ligt, kunnen ze moeilijk zeggen. Ze zijn niet vertrouwd met can-do-beschrijvingen van het Europees Referentiekader voor de Moderne Vreemde Talen die dat aangeven. Ze lopen voortdurend frustraties op als ze zien hoe ver de moedertaalmethode uit Nederland en het taalniveau van hun Arubaanse leerlingen uit elkaar liggen: "Het Nederlands heeft een mega probleem, de methode die we gebruiken is veel te hoog gegrepen!"

Voor de docenten is duidelijk dat de spreekmotivatie verhoogd moet worden, ook al weten ze niet hoe dat moet gebeuren: "De les moet leuker worden! Het vak leuk aanbieden! Ik weet niet wat je daarvoor nodig hebt, ik heb de fantasie niet, ik moet het toch aangereikt krijgen. Ik ben wel geïnteresseerd in didactiek en NVT. Er moet meer spontaniteit komen, meer spreken!"

2.2.7 CONCLUSIE UIT DE LESOBSERVATIES EN INDIVIDUELE GESPREKKEN MET DOCENTEN

De situatie waarin de docenten hun werk doen is complex. Hun professionele beroepsidentiteit wordt gekenmerkt door noodoplossingen en onzekerheden, tradities en de ambitie om zo veel mogelijk leerlingen door de examens te loodsen.

De problematiek ligt niet per se in de taal maar in de **wijze waarop de docenten lesgeven.** Ook met een ander talenbeleid zou er te weinig betekenisvolle interactie en te veel docent- en leerstofgericht onderwijs zijn. De docenten plaatsen wel hun leerlingen centraal: de opvatting overheerst dat ze hun vooral de leerstof moeten uitleggen, zodat de leerling die begrijpt. Dit heeft veel te maken met de methodes en het idee dat deze nauwgezet moet worden gevolgd. Het resultaat is een vast rolpatroon waarin de leerling een passieve rol inneemt. Deze rol verandert niet in de initiatieven die de nadruk leggen op de uitbreiding van de Nederlandse woordenschat, een aandachtspunt dat ook naar voren komt in de kwantitatieve data.

De methodes zijn (in Nederland) ontwikkeld als afleiding van eindtermen en referentiekaders die ook in Aruba gelden. Voor iedereen is duidelijk dat de eisen in alle vakken voor de Arubaanse leerlingen qua taalniveau en tekstomvang te hoog liggen. Er zijn gecontextualiseerde methodes voor geschiedenis, aardrijkskunde en asw, maar die worden niet overal gebruikt. Het schoolbestuur bepaalt, al dan niet in overleg met de betreffende sectie, welke methode gebruikt wordt; docenten ervaren hierin soms machteloosheid en onvermogen. Er wordt wel mondeling aangepast en gecontextualiseerd, maar deze ad hoc- expertise wordt blijkbaar niet gedeeld. Contextualiseringen zijn zeker waardevol om leerlingen kennis te laten maken met de Nederlandse cultuur, maar uit de lesobservaties bleek dat ze soms meer tijd in beslag nemen dan de stof waarop de les eigenlijk gericht is en dat culturele kennis dan niet als leerdoel wordt ervaren.

De niet-taal docenten moeten veelal zelf het wiel uitvinden wat de **invulling van de term "instructietaal"** betreft. De invulling is daardoor zeer divers. Voor de docenten is niet meteen duidelijk dat het beter is om te denken in termen van 'voertaal', een taal die ook door de leerling gebruikt en geoefend wordt. Vaak is het de taal van de docent en niet die van de leerling, dus de taal van de *aanwijzin*g door de docent, vergezeld van schooltaalwoorden zoals "bepaal", "beschrijf", "vul in". Dit is vergelijkbaar met betekenis (1) van "instruction" in het Cambridge Dictionary. "Instructie" in de

betekenis (2) en (3) gaat over uitleggen (“how to do”) en dit gebeurt vaker in het Papiamento of in meertalige vorm. Het begrip “instructietaal” is voor de docentenniet helder, vooral wat betreft de verwachtingen die worden gesteld aan leerlingen.

> **instruction: something that someone tells you to do:**
> *The police who broke into the house were only acting on/under instructions.*
> [+ to infinitive] *He gave me strict instructions to get there by eight o'clock.*
> **instructions (pl) advice and information about how to do or use something, often written in a book or on the side of a container:**
> *The cooking instructions say to bake it for half an hour.*
> *You obviously didn't read the instructions properly.*
> **instruction noun (TEACHING) the act of teaching someone how to do something:**
> *The course gives you basic instruction in car maintenance and repairs.*
> Bron: Cambridge Dicionary

De meertaligheid in de lessen brengt aan het licht dat voor veel docenten de thuistaal of -talen van de leerling de beste optie is om iets te leren en om zich uit te drukken. Desondanks is een switch naar het Papiamento niet mogelijk: ze staan voor een zichzelf steeds meer versterkend **dilemma dat bepaald wordt door het lesmateriaal, de eigen opleiding en vooral de examens.**

De les Nederlands is gekenmerkt door leerstof in de moedertaalmethode die over het Nederlands gaat, over de structuur van de taal, de zinnen en de teksten. Het Nederlands krijgt daardoor **het imago van een ingewikkelde taal** en de docenten dragen ertoe bij zonder dat ze dat willen. Het geduld van de leerlingen is bewonderenswaardig, niet minder verbazingwekkend is het feit dat er onder deze omstandigheden toch leerlingen zijn die Nederlands goed beheersen. Uit een gesprek met een leerling bleek dat dit vooral te danken is aan eigen inzet: “Ik kijk veel naar YouTube en zo. En dan spreek ik soms mee. In de les spreek je veel te weinig en dan leer je de taal niet.” Er is een tekort aan activerende NVT-spreekoefeningen op een ‘hapbaar’ taalniveau, waardoor veel leerlingen niet hun zone van naaste ontwikkeling[45] kunnen bereiken.

Vormen van differentiatie ontbreken in alle vakken. Docenten zijn niet gewend om op basis van criteria als inhoudelijke moeilijkheidsgraad, individuele behoefte aan taalscaffolding, keuze van aanpak de leerlingen te onderscheiden en oefeningen per leerroute te kiezen of zelf te maken. Klassikaal uitleg en overnemen nemen veel lestijd in beslag.

Uit de gesprekken bleek **niet of de docenten Nederlands een voorstelling hebben van Nederlands als vreemde taal** en of ze kunnen zeggen in welk opzicht NVT-onderwijs verschilt van hun huidige lessen Nederlands. Ook is niet duidelijk of er een gedeelde visie is over “instructietaal”. Dit zal in de focusgroepen meer aandacht krijgen.

[45] De theorie van de zone van de naaste ontwikkeling is afkomstig van Lev Vygotski (1896-1934).

2.3 Focusgroepen

De focusgroepsgesprekken met de docenten en studenten zijn geïntegreerd in de workshops en hadden tot doel dieper inzicht te krijgen in de houdingen die er leven in de betrokken groepen. De impulsen verschillen en zijn eerder beschreven. De deelnemers waren:

- 49 docenten Nederlands (in vier groepen)
- 38 niet-taal docenten (in twee groepen)
- 9 nvt-studenten in de bachelor-opleiding (in een groep)
- 16 afgestudeerde leerlingen /AFY-studenten (in vier groepen)

Er vond geen onderzoeksgebonden selectie plaats: Bij de interpretatie van de resultaten moet men ermee rekening houden dat de deelnemers die zich aanmeldden voor een workshop[46] waarschijnlijk al hadden nagedacht over de thematiek, een zekere didactische belangstelling tonen of open staan voor vernieuwing. Voor de nvt-studenten is de didactiek van het Nederlands als vreemde taal een vast onderdeel van hun studie, waardoor zij zich al bewust zijn van de problematiek. De AFY-studenten konden zich vrijwillig opgeven voor een conversatie die beschouwd werd als een mooie gelegenheid om Nederlands te spreken in een informele setting.

De beschrijving bevat een klein aantal foto's die de dataverzameling illustreren.

2.3.1 DOCENTEN NEDERLANDS

Voor de twee workshops "Activerende werkvormen" hebben zich in totaal 31 docenten aangemeld, voor de twee workshops over "Werken met de methode" slechts 18 docenten. Dit keuzegedrag is verrassend want uit de gesprekken bleek dat de docenten met de gebruikte methode ontevreden waren. Wellicht is een verklaring dat de docenten van eerdere ervaringen met workshops met een soortgelijke titel uitgingen, waarbij Nederlandse uitgever een medewerker stuurde, die de methode op wervende wijze presenteerde.[47]

Knelpunten in het onderwijs

De impulsvraag *"Als je de nieuwe minister van Onderwijs was en je mocht iets verbeteren, wat zou je eerste keuze zijn?"* bood vier opties om in het lokaal lijfelijk een standpunt in de nemen: taalgebruik in het onderwijs, motivatie van leerlingen, methode en examens, taalvaardigheid van de docent. Zoals verwacht kwam in de gesprekken die deze prioriteringsvraag op gang bracht, de onderlinge samenhang naar voren. In de focusgesprekken werden de volgende opvattingen naar voren gebracht:

- **De methode geeft de onderwijsvorm voor** en daarmee ook de motivatie van de leerling om Nederlands te leren. De docenten willen "echte boeken in plaats van kopieën" en graag ook digitale leermiddelen als nodige "randvoorwaarden". "De methode wijzigen houdt ook in de manier van lesgeven wijzigen."
- **Het talenbeleid op school ligt gevoelig.** Terwijl de ene groep verrast werd door een deelnemer die open pleitte voor "het Nederlands als keuzevak als de leerling al weet dat hij niet in

[46] Er was één docent die open vertelde dat hij werd gestuurd werd door zijn schoolleider. Dit kan ook gelden voor anderen, maar de indruk was dat vrijwel alle aanwezigen uit eigen motivatie kwamen.
[47] In dit verband werd me de volgende anekdote verteld: "Wat is er mis met de methode?" vroeg een medewerker van de Nederlandse uitgever aan een Arubaanse docent die niet tevreden was. "Om te beginnen, is het een Nederlandse methode" was het antwoord.

Nederland gaat studeren" en er een levendige discussie ontstond, wilde men in de andere groep helemaal niet spreken over talenbeleid.
- **Nederlandse examens betekenen Nederlandse instructietaal.** Als er docenten zijn die toegeven dat ze "in de les een andere taal dan het Nederlands spreken", vragen andere docenten zich af "hoe de leerlingen dan eindexamen in het Nederlands" moeten doen. De examens, ook die uit Aruba, zijn volgens iedereen te moeilijk.





Hoe gevoelig het taalgebruik op school kan liggen, kan worden geïllustreerd door deze foto's. Docenten Nederlands in deze groep kozen voor "De motivatie van de leerlingen" als voornaamste aandachtspunt van de nieuwe minister van Onderwijs. Geen enkele docent posteerde zich voor het opschrift "Taalgebruik op school". Op de vraag waarom, werd geantwoord: "Ik ga me niet in het wespennest begeven!". Uit het gesprek bleek echter snel dat motivatie volgens hen nauw samenhangt met de methode en de examens. En daarmee toch weer met de taalkeuze – het "wespennest" waar ze hun hand liever niet insteken.

De methode

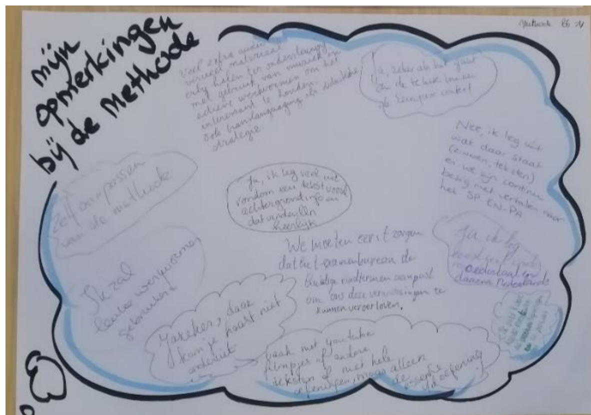
Op de stelling *"Ik ben tevreden met de methode"* reageerden de docenten Nederlands door positie in te nemen tussen de polen "ja" en "nee". Geen enkele docent koos voor een volmondig "ja". Er stonden ook weinigen bij een duidelijk "nee"; de meesten kozen voor een middenpositie. De gesprekken brachten de volgende houdingen aan het licht:

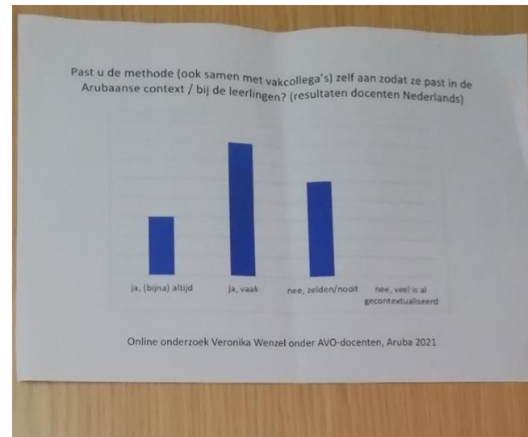
- **De methode is niet "NVT-proof"**: het is een moedertaalmethode en "je moet veel erbij doen" om ze te gebruiken in Aruba.
- **Het niveau is te hoog.** "Misschien is de methode goed om door te stromen naar het vervolgonderwijs in Nederland", maar "ze sluit niet aan bij het niveau van de kinderen in Aruba".
- **De methode past niet in de context van Aruba**, want "hier gaat het Nederlands gepaard met andere talen" en veel is "niet herkenbaar" voor de leerlingen.

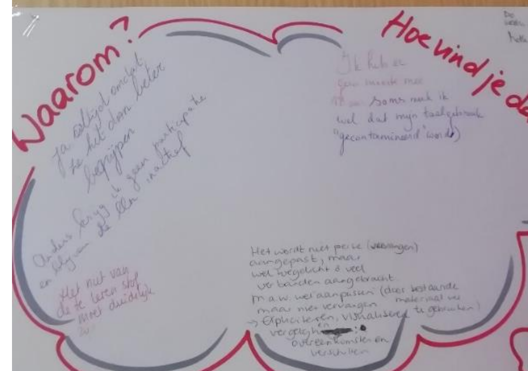
Uit hun schriftelijke commentaren bij de methode Nederlands (voor velen is dat *Nieuw Nederlands*) en de gesprekken die daaruit voortvloeiden, bleek dat aanpassing

- **noodzakelijk** geacht wordt om leren mogelijk te maken, om participatie te bevorderen en om de leerstof dichter bij de belevingswereld van de leerlingen te brengen en
- veelal **mondeling en niet systematisch** gebeurt (uitleggen) en door aanvulling door motiverend (visueel) materiaal.

Aldus bleek de vraag naar “aanpassing” voor verschillende uitleg vatbaar omdat niet iedereen de mondelinge modificatie van een oefening of tekst aanvoelt als “aanpassing”. Dit verklaart wellicht waarom in de online survey meer dan 30% aangaf dat ze de methode zelden of nooit aanpassen. Een andere reden is dat velen denken dat ze de methode niet mogen aanpassen omdat deze nu eenmaal is afgestemd op de examens. Er was sprake van scholen waar gewaakt zou worden over het nauwgezette gebruik van de methodes. Het gesprek met de focusgroep helpt hier hier de surveydata te interpreteren. Dat er mondeling veel wordt aangepast of uitgelegd, bleek ook in de lesobservaties en in de gesprekken met individuele docenten (van alle vakken). De onderzoeksinstrumenten vullen elkaar aldus zinvol aan.







Ook al werd duidelijk dat de docenten hebben “leren roeien met de riemen die ze hebben”, de aanwezige docenten toonden zich zeker niet tevreden met hun methode. In de loop van de workshop werd daarom gefocust op verschillen tussen een moedertaalmethode en een NVT-methode. Het viel op dat de docenten volstrekt geen ervaring hebben met een methode die gemaakt is voor NVT en het daarom lastig vinden om deze verschillen in kaart te brengen. Dit is allerminst verwonderlijk als we bedenken dat ze – zoals uit de survey bleek – hun didactische socialisatie[48] in Nederland en in Aruba hebben genoten, waar de NVT-didactiek niet of nog nauwelijks een traditie kent. In de opleiding tot docent Nederlands in Nederland gaat het om moedertaalonderwijs, waarin eventueel NT2 een plek kán krijgen, maar NVT niet. Zelfs de huidige BA-studenten NVT (moeten) werken met dezelfde moedertaalmethodes; de hier onderzochte zittende docenten kennen het al helemaal niet anders.

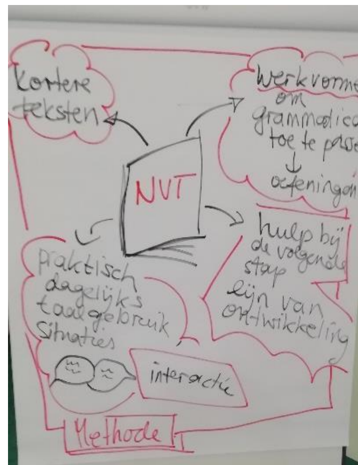
Uiteindelijk leidde een werkfase van de workshop tot een shortlist van **kenmerken van een NVT-methode** die verschillen van de moedertaalmethode:

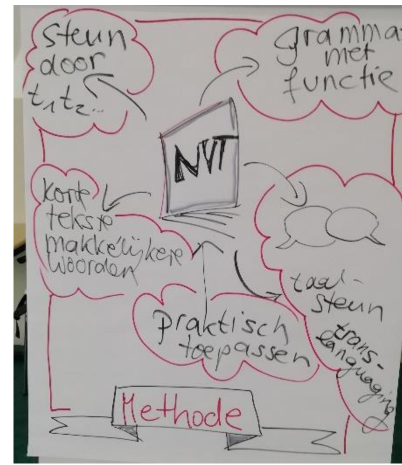
- **Oefeningen om de taal toe te passen**: betekenisvolle, functionele grammatica-oefeningen en praktische opdrachten voor taalgebruik in alledaagse situaties,
- **Activerende werkvormen**: spreek- en doe-opdrachten, interactiebevordering,
- **Kortere, makkelijker leesteksten:** herkenbare context en op een gepast niveau,
- **Taalscaffolding**: taalsteun en translanguaging, hulp om de volgende stap te nemen,

[48] Hiermee is het proces van hun professionele vorming bedoeld: hun eigen leerervaring als kind, de studie Nederlands in Nederland of Aruba, en de leservaring die ze als docent hebben opgedaan.

- **Een heldere leerlijn:** leerlingen moeten een ontwikkeling kunnen volgen, stapsgewijs beter worden.

Uit deze opsomming blijkt dat in de huidige situatie de docenten geen ontwikkelingslijn zien voor hun leerlingen. Het is ook zo dat de moedertaalmethode geen beschrijving bevat wat hun volgende stap zou kunnen zijn. Het ontbreekt aan de nodige taalhulp, aan passende oefeningen die hen in staat kunnen stellen om deze stap dan ook te nemen.





Een ander aspect is dat de taal die de leerlingen in de huidige methode leren niet geschikt is voor alledaagse situaties. De docenten kunnen ze daarmee niet aanleren hoe ze een informeel gesprek voeren, iets telefonisch bestellen of beschrijven of een product reclameren etc. De teksten zijn te abstract, te lang en staan te ver weg van de leerling.

Interactie en motivatie

De stelling *"Ik mis de motivatie bij de leerlingen om in de les Nederlands te spreken"* was aanleiding om te polsen hoe de docenten over de betekenis van interactie denken. De keuze tussen "ja" en "nee" gaf bij de docenten grote variatie te zien; niet zelden wisselden ze tijdens het gesprek van standpunt als ze de argumenten van anderen hoorden. Ook al hebben ze liever actievere leerlingen, velen uiten begrip voor hun gedrag en zeggen dat ze de schuld niet bij hen zien. Behalve het perspectief van de leerlingen zagen de docenten ook het perspectief van het systeem. Wat naar voren kwam waren deze opvattingen:

- **Ze kúnnen niet spreken:** Als vreemdetaalleerders beschikken de leerlingen niet over het taalniveau om vrij te spreken, het is geen kwestie van motivatie maar van "durf". Ze zijn "bang om fouten te maken", daarom zeggen ze niets.
- **Het ligt aan het systeem**: Docenten gaven aan dat ze "boos over het systeem" zijn. En de methode "hoort erbij". Hierdoor zouden de Arubaanse leerlingen klein worden gehouden.
- **De motivatie is er wel**: Leerlingen "streven ernaar om havo/vwo te doen en in Nederland te gaan studeren". Dit verschilt aanzienlijk per school, er was ook sprake van de "laksheid van de Arubaanse samenleving".
- **Het ligt ook aan de docent en de toetsen**: Spreekvaardigheid wordt weinig geëist, hier zou "meer sturing" nodig zijn, door een externe instantie of een deskundige van die aangeeft of de docent het goed doet, bijvoorbeeld door "een orgaan dat dat bekijkt".

De grootste emotionele betrokkenheid van de gespreksdeelnemers lag bij "het systeem" en daardoor weer bij de methode en de examens. Het is bekend dat examens of landelijke eisen die aan toetsen gesteld worden de lessen en de leerinhoud in hoge mate bepalen. Dat is zeer zeker het geval bij de Arubaanse docenten, die de slaagcijfers van hun leerlingen goed in de gaten houden. De toetsen zijn schriftelijk en de leerling krijgt geen punten voor interactie en spreekvaardigheid. Mondelinge toetsen

staan in de ogen van de docenten haaks op de spreekangst van de leerlingen. Dat een klassikale manier van lesgeven bij de leerlingen deze spreekangst kan oproepen, wordt in mindere mate beseft.

2.3.2 NIET-TAAL-DOCENTEN

Voor de niet-taal-docenten werden twee workshops over het Nederlands als "instructietaal" aangeboden, waaraan in totaal 38 docenten deelnamen. Ook zij kregen stellingen die aansluiten bij de online survey met het verzoek om in de zaal letterlijk een standpunt tussen "ja" en "nee" in te nemen.

Een centrale vraag is hoe zij denken over **het gebruik van de talen** in hun lessen. Op de impulsstelling "Als ik in mijn lessen naast de Nederlandstalige methodes het Papiamento als instructietaal zou gebruiken, dan zou dat de vakprestatie verbeteren" reageerde de meesten met "ja", een minderheid met "nee", en ging een aantal mensen in het midden staan. De enige docente die op deze foto duidelijk bij "nee" staat, was een docente Nederlands die per ongeluk beland was in de workshop voor niet-taal docenten: "Ik geef Nederlands, dus ik ben ertegen." Een andere keer was er een docente die zei dat ze "op een Nederlandse school[49]" lesgaf, maar later bleek ook zij veel gebruik te maken van het Papiamento.



Verder kwamen in de gesprekken de volgende houdingen ten aanzien van het gebruik van het Papiamento in de niet-taal-vakken naar voren:

- **Het Papiamento is noodzakelijk als ondersteuning**. De docenten zij ervan overtuigd dat ze er "niet aan ontkomen", zeker niet in de lagere klassen. Het Nederlands van de leerlingen zou volgens hen "niet in orde" zijn als ze in het VO terechtkomen.
- **Zolang de examens in het Nederlands zijn, moeten de docenten Nederlands blijven spreken.** Dat houdt niet in dat de leerlingen dat moeten doen, maar ze moeten wel de vragen begrijpen en de antwoorden in het Nederlands kunnen opschrijven.
- **Het Nederlands is de taal van de vervolgopleiding.** Daarom verdient het volgens de docenten de voorkeur zoveel mogelijk Nederlands te gebruiken. Dit geldt met name voor de bovenbouw om een studie in Nederland mogelijk te maken. Met het Papiamento kom je er niet.
- **Het kind moet centraal staan.** Docenten richten zich op de behoefte van het kind. Er zijn immers ook leerlingen uit andere landen[50] die geen band hebben met het Nederlands.

Deze resultaten zijn allerminst verrassend, en ze leggen een paradox bloot. Aan de ene kant is het Papiamento voor de docenten onontkoombaar, maar aan de andere kant weten ze dat deze taal niet de voertaal is in een hogere opleiding. Interessant is de achterliggende gedachte: Wie het Nederlands

---

[49] Bedoeld is het Schakel-College, die vroeger een privé-school was met veel Nederlandse kinderen en ook nu nog een sterk Nederlandstalig beleid heeft.

[50] Veel immigranten zijn afkomstig uit Zuid-Amerika (vooral uit Colombia en Venezuela) van andere Caribische eilanden zoals Haïti en de Dominicaanse Republiek; ongeveer 10 % komen uit Europa (het merendeel uit Nederland) en verder zijn er Chinezen, Filipijnen en andere. Het Papiamento

op een hoog niveau moet kunnen beheersen moet daarom ook vele jaren les krijgen **ín** het Nederlands. Eenvoudig uitgedrukt: langdurige Nederlandse input moet voor een betere taalbeheersing zorgen.

Dit is opmerkelijk omdat de lesobservaties juist laten zien dat er door de dominantie van klassikale werkvormen er weinig talige output van de leerlingen is. De beheersing van het Nederlands wordt beperkt tot receptieve beheersing (lezen en luisteren) en de nadruk ligt op losse en zeer specifieke vakwoorden. Deze woorden zullen echter later zeker niet aan de behoefte voldoen als de leerling een vervolgopleiding in de Nederlandse taal kiest.

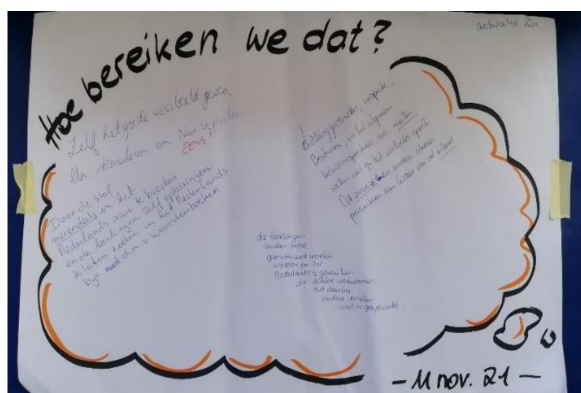
In de schriftelijke commentaren lichtten de docenten hun praktijk als volgt toe:

- **De vaktaal is in het Nederlands, maar de uitleg gebeurt in het Papiamento**. Het gaat de docenten erom dat de leerlingen " de leerstof beter begrijpen" en "makkelijker in gesprek gaan" erover. Er is dan meer "participatie".
- **Uiteindelijk moet het in het Nederlands**. Daarom pleiten de docenten voor gebruik van beide talen in de les. Wel is de zorg dat als er te veel Papiamento gebruikt wordt de leerlingen bij de eindtoets "blijven steken".
- **De hulpfunctie van het Papiamento is in de lagere klassen van meer belang**. De hulpfunctie is mede afhankelijk van "het leerjaar" en "het onderwijstype".

Interactie en motivatie

Ook de niet-taalvak-docenten werden geconfronteerd met de stelling "Ik mis de motivatie bij de leerlingen om in de les Nederlands te spreken". De standpunten die de docenten innamen waren zeer verdeeld. De reacties in de gesprekken komen deels overeen met die van de docenten Nederlands. Men zou kunnen verwachten dat de niet-taalvak-docenten de verantwoording neerleggen bij de les Nederlands, maar dat is niet het geval. De volgende opvattingen kwamen naar voren:

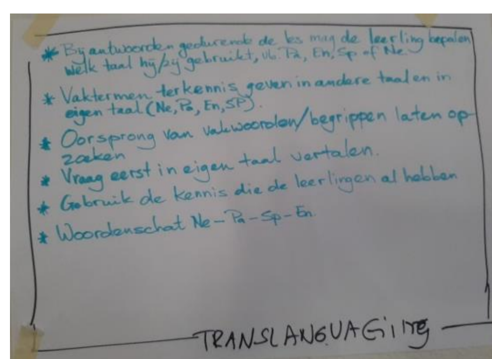
- **De leerlingen kúnnen niet spreken**. Ze "vinden het lastig" om zich uit te drukken in het Nederlands en zeggen daarom niets.
- **Voor een vervolgstudie moet je de taal ook actief spreken**. Dat is eigenlijk nodig om teleurstelling te voorkomen als ze in Nederland gaan studeren. Maar in het vakonderwijs krijg je er geen punten voor.
- **Dwingen gaat niet lukken.** Uit hun eigen ervaring als docent en als leerling weten ze dat de communicatie tussen de leerlingen onderling in het Papiamento zal blijven. Maar in de les moeten ze weer teruggebracht worden naar het Nederlands.



De betekenis van interactie werd dus ook door de niet-taal-docenten zowel vanuit het systeem overwogen als vanuit de leerling. De Nederlandse examens voor hun vakken zijn schriftelijke examens; in de vakles gaat het niet om de taal, maar om de vakinhoud. De vraag hoe men leerlingen kan motiveren te spreken en welke rol daarbij is weggelegd voor de niet-taal-docenten, bleef onderbelicht. Daarom werd ter aanvulling verzocht om schriftelijke antwoorden gevraagd. De respons hierop was betrekkelijk gering en algemeen:

- **Stimuleren Nederlands te spreken**: activerende werkvormen toepassen en de leerlingen zelf oplossingen in het Nederlands laten vinden, woordenboeken laten gebruiken
- **Zelf het goede voorbeeld geven**: de stof in het Nederlands aanbieden, continu vertalen
- **Van jongs af aan een betere basis leggen**, vanaf kleuter- en basisonderwijs.

Interessant is het volgende commentaar: “Leidinggevenden, inspectie, besturen, in het algemeen beleidinspecteurs moeten weten wat op het werkveld speelt. Dit onderzoek, andere studies presenteren aan leiders van het eiland”. Veel docenten hebben de indruk dat ze voor het eerst hun stem konden laten horen en willen dat er oplossingsgericht met hen wordt samengewerkt.

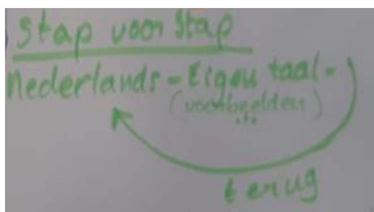


Translanguaging is lang niet voor iedereen een bekend begrip. Het werd tijdens de gesprekken geïntroduceerd zonder de docenten al te sterk te sturen.[51] Hen werd verzocht om dit begrip in groepjes op basis van eigen ervaring en lespraktijk te concretiseren. De aldus tot stand gekomen concretiseringen kunnen - naast herhalende beschrijvingen van het concept als “gebruik maken van alle talen ter ondersteuning” - worden samengevat in de volgende categorieën:

- **Taalkeuze van de leerling**: Hier gaat het er vooral om dat leerlingen de “eigen taal” mogen “gebruiken”, vooral in de functie van (klassikaal of aan elkaar) “uitleggen”, “omzetten”, “samenvatten” van de leerstof. Ook bij antwoorden de taal “zelf bepalen” werd genoemd.
- **Meertalige leeractiviteiten**: Concrete taalgerichte leeractiviteiten werden weinig genoemd. Het ging om ”woordenlijsten maken”, onderling de leerstof “toepassen in rollenspel of in de praktijk” en het opzoeken van de “oorsprong van vakwoorden”.
- **Docentgerichte, algemeen-didactische handelingen**: docenten noemen graag manieren om iets op docerende wijze aanschouwelijk te maken, vooral video’s en ander visueel materiaal en ICT. Vaak viel weer het woord “uitleggen”, naast gebruik maken van de kennis die de leerling al heeft en rekening houden met de “belevingswereld” van de leerlingen.
- **Docent- en taalgerichte handelingen**: woordenboeken laten gebruiken bij toetsen, “vraag eerst vertalen”, vaktermen “ter kennisgeven in eigen taal”, “woordenschat nl-p-e-sp”,

[51] De definitie was: “using one language to reinforce the other in order to increase understanding” (Williams 2002), “accessing different linguistic features […], in order to maximize communicative potential.” (García 2009, García e.a. 2016) “Translanguaging is een activiteit, een werkwoord” (Williams 2015).

woordenlijsten maken en aanbieden in de vier talen, met name “vaktermen, signaalwerkwoorden, handelingswerkwoorden”.



Het was te veel verwacht dat docenten het voor hen nieuwe concept “translanguaging” tijdens een workshop dadelijk verregaand kunnen uitwerken. De bovengenoemde resultaten wijzen er niettemin duidelijk op dat er gebrek heerst aan concrete leeractiviteiten waarin de leerlingen niet alleen de taal kunnen kiezen, maar ook actief in verschillende talen of met meertalige bronnen aan de slag kunnen met het vak. Veel moet blijkbaar uitgaan van de docent, wat weer past bij de door rol van degene die “uitlegt”, dit komt duidelijk naar voren uit de individuele docentengesprekken en de online survey. Veelal is er sprake van een switch met de hele klas naar het Papiamento. Nederlandstalige lijsten en speurtochten naar de betekenis van vakwoorden staan volkomen los van het leerproces in het vak. Die vaktermen komen pas tot leven als ze geïntegreerd worden in een productieve inhoudelijke leertaak. Dit is heel wel mogelijk bij toepassingen in de vorm van “rollenspel”. Er is al met alleen duidelijke behoefte aan meer **integratie van taal in het vakonderwijs (CLIL)** ; dat is iets heel anders dan wisselen van taal en ad-hoc code-switching. “Werkvormen in de vier talen” aanbieden is een veelbelovend begin en in elk geval minder passief-reproductief dan de tijdrovende herhaling van de leerstof in een andere taal zoals die vaak werd gezien in de lessen. Dat telkens wisselen van taal levert bovendien een probleem op dat een groepje wist te visualiseren in een eenvoudig maar overtuigend didactisch stappenplan: het probleem zit hem in niet zozeer in de codewisseling naar het Papiamento, maar in de stap terug van het Papiamento naar het Nederlands. Na de uitleg in de “eigen taal” moet niet allen maar de docent weer de draad oppakken in het Nederlands, maar ook de leerling. Want het Nederlands is de taal die de leerlingen nodig hebben voor de examens en mogelijk voor een vervolgstudie in Nederland.

2.3.3 NVT-STUDENTEN

De onderzochte studenten bevonden zich alle in hun bacheloropleiding. Ook zij werden geconfronteerd met een aantal stellingen: “activerende werkvormen zijn goed”, “alle lessen moeten in het Nederlands zijn”, “Nederlands is leuk” en “grammatica is belangrijk”. Het zal duidelijk zijn dat deze vooral voorwendsel vormden om in gesprek te gaan. In de gesprekken kwamen de volgende collectieve houdingen naar voren:

- **Het is vanzelfsprekend dat activering van de leerling nodig is**, ook om “diagnostische” redenen: de docent ziet en hoort dan wat de leerling werkelijk kan.
- **Meertaligheid en het Papiamento in het bijzonder krijgen een duidelijke rol**: onderwijs moet volgens hen van meet af aan “in de moedertaal” zijn; Nederlands en ook literatuur kunnen het beste “met behulp van het Papiamento” worden geleerd.
- **Het imago van het Nederlands moet worden verbeterd.** Het is de taal van de school en “omdat leerlingen school niet leuk vinden, geldt dat ook voor het Nederlands”. Dat ze de taal als moeilijk en saai ervaren, komt door de nadruk op de “grammatica en de fouten”. De studenten willen niet beweren dat grammatica volstrekt onnodig is, maar voor hen is wel duidelijk dat de les “om communicatie” moet draaien en dat eigenlijk elke taal leuk kan zijn.
- **De taal moet anders aangeboden worden**, namelijk stap voor stap “als vreemde taal”.

Anders dan de zittende docenten zijn NVT-studenten ervan doordrongen dat de leerling actief betrokken moet worden bij de les en dat er een duidelijk verschil is tussen moedertaalonderwijs en vreemdetaalonderwijs. Uit de gesprekken bleek echter ook dat ook de NVT-studenten als het ware gevangen zitten in de methode die ze moeten gebruiken voor de lessen die ze tijdens hun opleiding als stagiaires zelfstandig moeten geven. Hier zijn ze ondergeschikt aan mentoren en "de school", maar het besef dat dit anders moet is er zeker wel.

2.3.4 AFGESTUDEERDE LEERLINGEN

De vier focusgroepen bestonden uit telkens vier leerlingen die in hetzelfde jaar hun havo-diploma hebben behaald. Deze jonge mensen stromen door naar het hoger onderwijs, onder andere ook naar Nederland: op deze doorstroom is het gehele Arubaanse schoolsysteem met zijn Nederlandse examens en Nederlandse instructietaal gericht.

Slechts twee leerlingen spraken thuis ook Nederlands (naast het Papiamento), de anderen in het geheel niet. De meesten oordeelden algemeen niet zeer positief over hun schooltijd en verschillen daarin misschien niet van andere leerlingen die net klaar zijn: het was een "vervelende tijd", moeilijk, maar voor sommigen ook "oké". Wel werd hun oordeel bijna altijd gekoppeld aan hun prestatie, dus of ze goede of slechte cijfers hadden gehaald of vaker zijn blijven zitten. Uit de gesprekken over hun schooltijd kwamen de volgende beelden naar voren:

- **De goede docent**
  Een goede docent is voor de leerlingen op de eerste plaats een docent die goed kan **uitleggen**. Dit werd meermaals genoemd. Andere ideale didactische competenties zijn "een les leuk kunnen maken", "interactief" en afwisselend onderwijzen. Er wordt veel waarde gehecht aan sociale competentie, vooral dat de leerling "vragen mag stellen" en dat de docent met de leerlingen een goede "connectie kan maken" , het merkt als een individuele leerling "vastloopt" en deze dan "helpt".

- **Negatieve beleving van het vak Nederlands**
  De leerlingen beleven het vak **grotendeels negatief**. Hoewel er ook "goede docenten" zijn, domineert het beeld van docenten die "niet helpen" en die les geven "alsof het de moedertaal was", vooral met "veel theorie". De leerlingen geven duidelijk aan dat ze te weinig ervaring konden opdoen met vrij spreken. Iedereen was het erover eens: er was **geen interactie**. Leerlingen vertellen over lessen die "een soort lecture" waren en dat ze "maar één debat in de vijf jaar hadden", geen presentaties gaven en en dat er te weinig groepswerk en oefentijd was om de taal niet alleen te begrijpen maar ook te spreken. Het Nederlands was vooral verplicht, iets dat moest, maar niet een vak dat leuk was.
  De teksten in de **methode** hebben ze in herinnering als teksten die buiten hun Arubaanse belevingswereld liggen en ze kwamen er ook "helemaal andere woorden" tegen, waardoor ze de teksten niet begrepen; hetzelfde geldt voor de examens en SE, waarop ze zich niet goed konden voorbereiden.
  Het Nederlands wordt ervaren als **moeilijke taal**, de leerlingen noemen spelling van werkwoordsvormen en grammatica als terreinen waarin ze "niet goed" waren; ook hier koppelen ze hun beleving aan de prestatie en de cijfers. Dat doen ook degenen met minder slechte ervaring: "ik vond het best wel gemakkelijk, ik kreeg geen slecht cijfer". De negatieve oordelen domineren. Een leerling met Chinese achtergrond is diep gefrustreerd: "Ik was translaten, vertalen naar het Engels...". De leerlingen laten er geen twijfel over bestaan dat er

meer ondersteuning moet komen, vooral voor leerlingen die zwak zijn in Nederlands, en dat ze zich bewust ervan zijn dat ze niet het niveau van de Nederlandse leerlingen kunnen hebben, wat wel verondersteld wordt in de methode Nederlands.
De leerlingen vergelijken hun lessen Nederlands met die van het vak Engels en geven aan dat ze voor Nederlands op een **te hoog niveau** inzetten. Ze moesten weten “wat de persoonsvorm is” en welke zinnen het zijn, maar je kan de zinnen niet maken“. In het Engels daarentegen “gaat het langzamer, makkelijker en dan omhoog”. Hier beschrijven de leerlingen in hun eigen woorden duidelijk het fundamentele verschil tussen moedertaal- en vreemdetalenonderwijs.

- **Taalleren moet interactief en afwisselend**
  De beste manier om een taal te leren is volgens de leerlingen de gelegenheid krijgen om een **combinatie van vaardigheden** aan te leren en veel te oefenen. “Praten” werd het vaakst genoemd, en wel allereerst met “de meest voorkomende” alledaagse woorden en op interactieve wijze. Luisteren is ook belangrijk, vooral ook naar media; deze ervaring hebben ze al opgedaan met Engels. Het besef heerst dat je er **zo vroeg mogelijk** mee moet beginnen, omdat je dan makkelijker kan leren.

- **Tegenstrijdig advies voor talenbeleid**
  Wat betreft het taalgebruik geven de leerlingen uiteenlopend, deels tegenstrijdig advies. Aan de ene kant pleiten ze ervoor om al vanaf de basisschool “**100% Nederlands**” te moeten spreken, zeker in de les Nederlands. Daar “mag je geen Papiamento” spreken. Ook vinden ze het beste om **vroeg te beginnen**: zelf waren de studenten voor het merendeel op een Papiamentstalige kleuterschool, maar ze gaan ervan uit dat een Nederlandstalige kleuterschool beter zou zijn. Niettemin vinden ze dat de docenten bereid moeten zijn om in **een andere taal** uit te leggen als het niet werkt in het Nederlands. De docenten moeten het Papiamento machtig zijn. Er is sprake van “niet per se switchen”, wel “vertalen” en “andere talen gebruiken naast het Nederlands”, maar ook wordt de wens geuit dat er “minder Papiamento in de lessen” wordt gebruikt.
  Wat het **taalgebruik van de leerlingen** betreft waren de meningen ook verdeeld. Sommigen vinden het goed dat ze tijdens lessen van niet-taalvakken andere talen dan het Nederlands mogen spreken, anderen zeggen juist van niet. Wel pleiten ze ervoor dat de instructietaal en de taal van de methode dezelfde moeten zijn, om de leerlingen “niet te verwarren”.

- **Innovatie van het onderwijs**
  Voor de leerlingen is het best wel lastig om een visie te ontwikkelen wat ze zouden veranderen als ze alle mogelijkheden daartoe zouden hebben. Eensgezindheid lijkt er te bestaan over “meer praattaal”: Ze spreken hun behoefte nog eens uit aan meer interactie in de lessen, minder spreektijd van de docent en meer kansen om alledaagse spreektaal Nederlands te oefenen (zie boven), bijvoorbeeld door een “soort uurtje om te praten”. Ook “Arubaanse boeken”, “meer docenten” en een heldere administratie werden genoemd als gewenste vernieuwingen.

- **Niet voorbereid op Nederland**
  De leerlingen voelen zich grotendeels **niet voorbereid** op een studie in Nederland. Opvallend is dat ze niet bang zijn voor de vaktermen die ze in hun studie zullen tegenkomen, maar wel voor de taal van het **dagelijks leven**: “Toen ik in Nederland was, kon ik geen Nederlands praten met iemand op straat, ik kon gewoon niet!” Een studente beschrijft dat de woorden niet “uit

haar mond" komen en dat ze voortdurend aan het vertalen is. Een ander student stortte zijn hart uit: "Ik kan niet iets in Starbucks kopen zonder Engels. Niet Nederlands. Nee!" Deze student kiest voor een Engelstalige opleiding en gaat ervan uit dat hij ook buiten de studie Engels zal spreken. In Nederland zou je volgens de gespreksdeelnemers "een ander soort Nederlands" tegenkomen, dat Arubaanse leerlingen moeilijk kunnen begrijpen. Dat geldt ook voor wie zich wel voorbereid voelt, want helemaal zonder zorgen zorgeloos was er niemand onder hen.

De uitspraken van de leerlingen weerspiegelen de rol van de docent die de leerstof moet uitleggen en een goede band heeft met de leerlingen. Dat komt overeen met de opvatting van de docenten zelf en met hun habitus in de lessen. In beide gevallen gaat het ook om het ideaal van een vroege start, met andere woorden de opvatting dat meer leerjaren tot een betere taalcompetentie leiden. De negatieve beleving van het vak Nederlands is niet verrassend , evenals het feit dat leerlingen in deze complexe situatie geen optimaal talenbeleid kunnen ontwerpen. Verrassend is wel hun pleidooi voor een betere didactiek: meer alledaagse interactie en een NVT-leerlijn Nederlands[52]. De leerlingen zijn zeer helder in hun analyse en zijn zich er terdege van bewust waar het in hun lessen Nederlands aan heeft ontbroken. Ze hebben een somber voorgevoel wat hen aan talige problemen te wachten staat als ze in Nederland gaan studeren. Uiteindelijk is dit de situatie waarop het Nederlandse schoolsysteem in Aruba ze dient voor te bereiden.

2.3.5 CONCLUSIES UIT DE FOCUSGESPREKKEN

De gespreksdeelnemers vertonen in hun opvattingen en redeneringen een aantal duidelijke overeenkomsten en parallellen. Er is in alle vakken sprake van een verstrengeling van de taal van de **methodes, de taal van de examens en de instructietaal**. De docenten hebben veel begrip voor leerlingen die daarmee grote problemen hebben en lijken erin te berusten dat hun leerlingen de instructietaal in de niet-taalvakken **niet actief gebruiken**. Er heerst een gevoel van machteloosheid. De verantwoording voor het aanleren van de taal wordt dan soms neergelegd bij het basisonderwijs. Zorgen voor functionele interactie in het Nederlands is voor hen haast onmogelijk en ze houden het bij het verstrekken van taalaanbod. Nederlands is een taal die moét; ze wordt ook niet waargenomen als een landstaal met een functie in het land. De afgestudeerde leerlingen zien dit – terugkijkend op hun schooltijd en met een opleiding in Nederland voor ogen – als een gemis en wensen meer interactieve lessen.

De groepen staan ambivalent tegenover het **Papiamento** in de klas. Aan de ene kant is het als hulp- en uitlegtaal onmisbaar en aan de andere kant blijft het een taal die ondergeschikt is aan de taal van de examens en het vervolgonderwijs. De opvatting is diep geworteld dat wie goed Nederlands wil leren, vooral jarenlang lessen ín het Nederlands moet krijgen. De kwalitatieve data uit de lesobservaties en de gesprekken bevestigen hier duidelijk de kwantitatieve data van de online gehouden enquête. Er is een gebrek aan een concrete invulling van wat translanguaging kan zijn in de les en een gemis aan didactische competentie om in de meertalige setting van Aruba de **taalverwerving van het Nederlands ook als niet-taaldocent** te ondersteunen en daarbij de methode los te laten.

De docenten Nederlands zijn zich ervan bewust dat **NVT-lessen geven met de gebruikte moedertaalmethode** onmogelijk is, niet alleen omdat het niveau te hoog is, maar ook omdat de

[52] Het begrip leerlijn werd niet gebruikt, maar valt af te leiden van wat de leerlingen bedoelden.

methode in hun ogen de wijze van lesgeven bepaalt. Toch volgen ze de ze methode nauwgezet. Ze verkeren in de veronderstelling dat dit voorgeschreven is en velen leggen zich daarbij neer, hoewel ze zelf eigenlijk leukere lessen zouden willen geven. Er wordt daarbij verwezen naar de sturende werking van de toetsen en (school)examens gewezen: zonder participatiecijfer en mondelinge toetsen zal de focus in de les blijven liggen op schriftelijke en receptieve vaardigheden. Ze hebben nauwelijks ervaring met de **basics van een NVT-methode** en zien zelf geen **leerlijn**. In dit opzicht bevestigen de focusgesprekken de indrukken uit de lesobservaties en individuele gesprekken. Uit de workshops blijkt immers duidelijk dat de docenten expertise nodig hebben en dat er behoefte is aan uitwisseling over een NVT-didactiek. Dit geldt eveneens voor de NVT-studenten, maar deze zijn al sterker doordrongen van het feit dat taal communicatief en motiverend onderwezen dient te worden.

3. Conclusies en aanbevelingen

3.1. COMPLEXITEIT VAN HET SYSTEEM BESEFFEN

Complexe systemen kunnen we beter leren begrijpen door telkens te wisselen tussen detail en geheel. Ze zijn als een puzzel waarvan de stukjes op hun plek moeten liggen om het hele plaatje te kunnen zien. Je kan niet één puzzel-deeltje wegnemen of vervangen zonder het geheel te veranderen: Relaties zijn altijd wederkerig, want ieder 'gevolg' is weer een oorzaak van iets anders. Kwantitatieve surveys kunnen dit moeilijk in kaart brengen; het was daarom een goede keuze om ook kwalitatieve data te verzamelen. Een van de eerste conclusies is dat de gekozen onderzoeksinstrumenten elkaar goed aanvullen. De meeste globale resultaten waren al te verwachten voor wie vertrouwd is met het onderwijs in Aruba, maar het onderzoek had inderdaad mede tot doel te achterhalen welke collectieve beelden overheersen in de complexe en cultureel bepaalde situatie waarin de docenten verkeren en hoe ze zich zelf in hun rol als docent waarnemen:

De wederzijdse rolverwachtingen tussen de actoren in dit systeem zijn in Aruba diepgeworteld. In een sociaal systeem komen verwachtingen en verwachtingsverwachtingen voor die elkaar in stand houden en versterken: de docent verwacht dat de leerling van hem docentgedrag verwacht. Omgekeerd gedraagt de leerling zoals hij of zij denkt dat de docent het verwacht. Dit stuurt de interactiepatronen in de klas. In Aruba betekent dit: De docent geeft de instructie en legt uit; de leerling luistert en reageert op vragen.

Docenten voelen zich gevangen in het systeem, de methode en de examens. Er is een rolambivalentie te bespeuren: docenten willen het beste voor hun leerlingen maar de methode niet loslaten uit zorg niet te voldoen aan de normen die worden opgelegd door de Nederlandstalige methodes en examens die gemaakt zijn voor moedertaalsprekers van het Nederlands. Ook hier is er sprake van een verwachting: Ze geven leerstofgerichte lessen omdat de moedertaalmethodes omvangrijke leerstof bevatten die gekoppeld is aan de centrale examens, die uit Nederland komen. Ze gaan ervan uit dat ze de leerstof aan de Arubaanse leerlingen integraal moeten uitleggen aan de Arubaanse leerlingen om ze goed voor te bereiden. Daardoor zien ze geen ruimte voor interactie in de les. Het onderzoek bracht naar voren dat de docenten wensen gehoor te krijgen met deze problematiek.

De vertrouwde interactiepatronen leveren een veilige omgeving op in de omgang met het Nederlands, zowel voor leerlingen als voor docenten. Het is voor leerlingen makkelijker te luisteren naar het Nederlands dan het zelf te spreken. Ze zijn eraan gewend om weinig initiatief te ontplooien in de lessen en leren daardoor nauwelijks in het Nederlands hun eigen mening naar voren te brengen. Het is voor hen een luistertaal geworden. Ook voor de docent is input met de methode als steun makkelijker te organiseren dan voor informele en communicatie output in het Nederlands te zorgen. Dit geldt des te meer voor docenten die zelf niet vlot Nederlands spreken. Voor de meeste Arubaanse docenten is het Nederlands immers een vreemde taal. Ook zij zijn opgegroeid met de rolverwachtingen van de docent als uitlegger en vertaler. De docenten interpreteren "instructietaal" letterlijk als benaming van hun eigen taalgebruik en niet als "voertaal" voor iedereen in de klas.

Een continue professionalisering is in het VO niet vanzelfsprekend. Er zijn grote verschillen per school wat interne samenwerking betreft en het aanbod is schaars. Door de overbelasting is het werken aan de eigen bekwaamheid op de achtergrond geraakt, waardoor er een grote diversiteit is in het vermogen om didactisch te reflecteren op het werk van alledag. Communicatie verloopt in Aruba bij voorkeur door persoonlijke uitwisseling, minder door het lezen van handleidingen, digitale

documenten, beleidspapieren e.a. De verwachtingshouding bij docenten is dat eerst de randvoorwaarden moeten worden verbeterd alvorens ze in hun werktijd bijscholingen kunnen volgen. De docenten hebben verwachtingen richten van schoolleiders, schoolbesturen of de overheid.

Het beeld van "hoe vroeger en langer hoe beter" leeft nog steeds. Veel docenten vinden dat de basisschool moet zorgen voor een goede beheersing van het Nederlands, of nog beter de peuterschool, en dat er vooral veel Nederlandse input moet zijn. Nu is input bij het leren van een taal ongetwijfeld een belangrijke factor en hoe meer een mens zich met een taal omringt, hoe sneller hij of zij die taal oppikt en ook zelf gaat spreken. De rol van de input werd in de jaren '70 van de vorige eeuw bestudeerd in de context van de tweedetaalverwerving. Voor de vreemdetaalverwerving werd duidelijk dat er ook andere factoren zijn, als motivatie en gestuurde output (Swain 1985) en interactie (Long 1981). Dit zijn elementen die men terugvindt in een effectieve, communicatieve vreemdetaalles en tegelijk in moderne leerlinggerichte werkvormen voor alle vakken. Maar omdat de docenten daarmee niet bekend zijn, voelen ze zich in de steek gelaten met een in hun waarneming steeds lager taalniveau van de instromende leerlingen Daardoor denken ze dat ze steeds meer moeten vertalen naar het Papiamento.

Veel blijft onbesproken. Er is de neiging om knelpunten en oorzaken niet te doorgronden en verantwoordelijken niet te benoemen. Het hele "systeem" lijkt een "wespennest" dat je beter met rust moet laten. En dit was ook vele jaren zo in het VO. De verwachting bestaat dat vragen en meedenken al opgevat kan worden als kritiek op het systeem[53]. Dit kan verklaren waarom sommige docenten weinig bekend zijn met doelstellingen en beleidsdocumenten en waarom ze weinig aanmoediging ervaren om systemisch te denken over het onderwijs en hun eigen plek hierin.

Aanbeveling voor een systemische beschouwing:

➔ De Raamovereenkomst tussen de Taalunie en Aruba, die in 2019 is ondertekend door de Algemeen Secretaris en de Arubaanse Minister van Onderwijs, Wetenschap en Duurzame Ontwikkeling, is zonder twijfel een belangrijke stap voor het besef dat het Nederlands in Aruba "voor het overgrote deel van de leerlingen een vreemde taal is" (Raamovereenkomst 2019). Een transitie naar een onderwijs dat hiermee rekening houdt, stelt echter nieuwe eisen aan de docenten in álle vakken en aan het gehele samenspel tussen methodes, examens, docentenopleiding en professionalisering. Wie de situatie wil verbeteren, moet rekening houden met de 'vastgeroeste' rolopvattingen en verwachtingen bij de betrokkenen van "het systeem". Alleen dan kunnen álle docenten worden meegenomen in het proces van vereiste vernieuwing.

3.2 VAN DE LES NEDERLANDS EN NVT-LES MAKEN

Nederlands wordt in het VO gegeven als moedertaalonderwijs met veel aandacht voor taalbeschouwing en niet voor taalverwerving. Er is weinig doelgericht geplande **communicatieve interactie** en het geobserveerde ICT-gebruik versterkt de klassikale werkwijze alleen maar meer. Docenten beleven de leerlingen als te terughoudend in interactie, de examens zijn vooral schriftelijk en de nadruk ligt op lezen en schrijven. In hun keuze van werkvormen zijn ze weinig gefocust op NVT-

[53] Het kwam zeer goed te pas dat ik als onderzoekster geen deel uitmaakte van hun school en van de Arubaanse of Nederlandse overheid. Daardoor kwamen ze in de focusgroepen makkelijker voor de dag met belangrijke aandachtspunten.

relevante activering en mondelinge oefening. Terugkijkend op hun schooltijd vertellenen afgestudeerde leerlingen van spreekangst die ze ontwikkelden en van het gevoel dat dat ze niet voorbereid zijn op een studie in Nederland omdat ze de informele en alledaagse gesprekken niet aandurven.

Docenten Nederlands staan zeer open voor activerende werkvormen die hun lessen “leuker” maken, maar ze hebben nauwelijks een voorstelling van **eigentijdse vreemdetalendidactiek** en kennen het ERK niet. De opleiding van de docenten Nederlands vindt overwegend in Nederland plaats. In de opleiding in Nederland staat vreemdetalendidactiek niet in het programma omdat de opleiding in eerste instantie gedacht is voor studenten die docent worden in Nederland zelf. Kennis van NT2-didactiek, dus over de omgang met kinderen met een migratieachtergrond in een land met het Nederlands als vanzelfsprekende voertaal, is iets heel anders dan kennis van een NVT-aanpak.

De meeste scholen werken nu met de **moedertaalmethode** “Nieuw Nederlands”, 5e editie VMBO TL[54]. Deze methode is niet geschikt voor NVT. In alle onderzoeksinstrumenten werd duidelijk dat niet alleen het niveau te hoog is, maar ook de omvang veel de groot is, de teksten te lang zijn en dat de thema’s niet bij de leefwereld van de leerlingen aansluiten. De leerlingen herkennen zichzelf er niet in en ervaren de lessen daardoor als frustrerend en ontwikkelen een negatieve (zelf)evaluatie. **Meertaligheidscompetentie** speelt geen zichtbare rol. Docenten houden krampachtig vast aan de methode en de daar gedefinieerde doelen en leerstof. Ze verkeren in der veronderstelling dat dit voorgeschreven is en kennen het niet anders. Leerlingen reproduceren **academische kennis OVER de taal** (grammatica, zinsbouw) op een niveau dat boven het niveau ligt waarop ze zichzelf in de taal kunnen uiten. Uit het onderzoek bleek dat de meerderheid van de docenten niet tevreden is met de methode en die vaak en zinvol aanpassen omdat dit nodig is. Sommigen geloven dat een digitale aanpak de oplossing is. Docenten hebben wel weet van de verschillen tussen hun methode en een NVT-methode, maar ze zien zichzelf niet als materiaalontwikkelaars en menen dat ze geen les kunnen geven zonder methode.

De docenten zijn zich zeer ervan bewust dat de **examens problematisch** zijn. De centrale examens voor het vak Nederlands zijn vooral examens voor Nederlandse leerlingen die deze taal als moedertaal hebben en zullen nooit liggen op het niveau van een NVT-leerling. Ze stellen thema’s aan de orde die kennis van de cultuur aanwezig veronderstellen die niet te verwachten is bij mensen in het Caribisch gebied. De Arubaanse schoolexamens MAVO (lezen en schrijven) zijn ontwikkeld met de Nederlandse programma’s als uitgangspunt en niet op basis van NVT-standaards.

Docenten melden dat volgens hen de **taalcompetentie** van de leerlingen achteruitgaat. Er is de tendens om dit te wijten aan de (meertalige) basisscholen. Dit beeld heeft een nadelig effect op het talenbeleid[55] dat onlangs in het PO is ingevoerd. Het is voor de docenten niet duidelijk op welk taalniveau de leerlingen het Nederlands beheersen als ze naar het VO komen[56]. De diversiteit van taalachtergrond en in kennis van het Nederlands zijn volgens hen groot; er zijn naast native speakers ook nieuwkomers zonder kennis van het Nederlands. De docenten hebben weet van deze verschillen, maar ze beschikken in onvoldoende mate over methodische **differentiatiestrategieën**. Er bestaan waardevolle ideeën over meertalig lesgeven, maar de expertise wordt nog weinig gedeeld en het concept van translanguaging verdient een concrete invulling. Geforceerde Nederlandse eentaligheid in het onderwijs wordt door de meesten afgekeurd. Wie langer in Aruba leeft begrijpt de moedertaal van de leerlingen goed en velen zijn er zelf naar school gegaan.

[54] Zie de leerstofomschrijving van het examenprogramma MAVO.
[55] Om te verduidelijken dat het om meerdere talen gaan, wordt de term ‘taalbeleid’ vervangen door ‘talenbeleid’.
[56] Dit is vastgelegd in het Kerndoelendocument van 2017.

Aanbevelingen voor het vak Nederlands:

(1) Voor een transitie naar NVT is het nodig oeen eind te maken aan het gebruik van een moedertaalmethode Nederlands in Aruba Op beleidsniveau kan een keuze worden gemaakt uit twee opties:

- een nieuwe NVT-methode ontwikkelen die past bij de Arubaanse VO-leerling[57] of
  een bestaande NVT-methode uit een ander Caribisch land gebruiken[58] of
- docenten kwalificeren om op basis van helder geformuleerd landelijk programma (curriculum met ERK-doelen en inhoud per schooljaar[59]) in staat te stellen om vanuit doelen les te kunnen geven.

De laatste optie is ongetwijfeld de meest duurzame maar op het moment is dit niet wat de docenten verwachten; de weerstand tegen een dergelijke interventie is groot. Een landelijk vastgelegd programma dat aansluit bij een leerlijn (zie 3) kan desondanks hulp bieden en ook de basis vormen voor een nieuw te ontwikkelen methode voor het vak Nederlands. Het is aan te raden om zo'n programma niet al te omvangrijk te maken, zodat het ook wordt geaccepteerd en er ruimte is voor aanvulling. Ook is het belangrijk helder te communiceren wat verplicht is en wat niet, er docenten en experts bij te betrekken en het programma met het oog op culturele actualiteit regelmatig bij te werken.

Voor het ontwikkelen van materiaal is een NVT-expert aan te bevelen; de leeractiviteiten moeten gerelateerd zijn aan leerlijn en programma. Hier is overleg met en tussen de eilanden met NVT-ervaring aan te raden; over de vorm (digitaal/analoog; modules/boek) kan later een besluit worden genomen.

(2) De examens uit Nederland niet langer als maatstaf nemen voor het vak Nederlands als vreemde taal in Aruba. Een NVT-examen kan het beste op het B2-niveau van het ERK liggen, dit is immers het niveau om toegelaten te worden tot een Nederlandse en Vlaamse universiteit. Hier dienen zich de volgende opties aan:

- een CnaVT-examen op B2-niveau, aangepast aan een Caribische context of
- een combinatie van een CnaVT-examen met een schoolexamen Nederlands (?) voor andere vaardigheden of
- een geheel Arubaans aan het ERK gerelateerd eindexamen Nederlands, geaccrediteerd en erkend door Nederlandse universiteiten.

Doordat examens grote impact hebben op wat er wordt onderwezen is het aan te raden om niet alleen de communicatieve vaardigheden te toetsen, maar ook culturele kennis uit een verplicht landelijk-Arubaans programma in een schoolexamen dat op schoolniveau wordt opgesteld door de sectie Nederlands (tweede optie). Dan kunnen docenten en leerlingen zich beter vinden in de examens en kunnen ze ook vakoverschrijdend en regionaal/schoolspecifiek denken.

---

[57] Voor het PO werd de methode "Taalsprong" ontwikkeld voor kleuters tot klas 2. Er ontbreekt nog een voortzetting voor vier jaren (in plaats daarvoor werd een moedertaalmethode aangepast d.m.v. een docentenhandleiding). Hoewel het PO niet in de focus van dit rapport ligt, zou met een voortzetting van "Taalsprong" een bepaling van het eindniveau op basis van het ERK-niveau hand in hand moeten gaan om in het VO erop aan te kunnen sluiten.

[58] "Nederlands onder de Zon" , dat weel in de Bovenwinden wordt gebruikt dekt niet het hele VO af. Voor B1-B2 zijn er 'NVT+' modules en 'Caribisch Nieuwsbegrip' als leesmethode. (Hiermee worden geen uitspraken over de kwaliteit of geschiktheid van deze methodes gemaakt)

[59] Hier biedt het zich eveneens aan om met het ERK te werken, zeker ook omdat wereldwijd taken en materiaal hierop afgestemd zijn.

(3) Er moet een leerlijn NVT worden ontworpen op basis van het Europees referentiekader (ERK) om te bepalen wanneer de leerlingen welk taalniveau in het Nederlands bereiken. Omdat de diversiteit groot is, moet er flexibiliteit zijn. Het eindniveau havo is B2 (zie 2). Het is echter niet realistisch om alle leerlingen, ook die niet in Nederland willen studeren, op B2-niveau te willen brengen. Desondanks moeten leerlingen kunnen doorstromen, niet te vroeg een keuze opgelegd krijgen en het Nederlands – dat immers officieel de tweede landstaal is in Aruba – voldoende beheersen in eigen land[60]. Ook is de leerlijn niet los te koppelen van beslissingen over de instructietaal (zie 3.3). Voor leerlijnen in het VO kan worden gedacht aan:

- A1+-niveau na het PO
- A2 na ciclo basico van het VO in MAVO en HAVO,
- A2+ /B1 na de middenbouw
- in de bovenbouw "van B1 naar B2" als keuzevak voor HAVO
- in de bovenbouw een lager traject voor mavo[61] op B1-niveau met differentiatie B1+ voor mogelijke doorstromers.

Het is aan te raden om het ERK als leidraad te hanteren; hiermee wordt immers internationaal veel gewerkt wordt; de ERK-termen bieden een stevig houvast [62] voor toetsen, examens, lesmateriaal en lessen NVT. Om de spreekangst te verlagen is het beter om vaker in de les met een soort ankertaken en diagnostische opdrachten te werken dan met centrale toetsen.

(4) Zittende en nieuwe docenten Nederlands moeten duurzaam geschoold worden in NVT-didactiek. Ze moeten grondig vertrouwd worden gemaakt met de praktische kant van NVT in het voortgezet onderwijs op niveau A1 t/m B2. Dit is een bewustwordingsproces dat hun visie op het vak dat ze hebben gestudeerd, zal veranderen. Voor een scholingstraject is er meer NVT-expertise nodig en moet er tegelijk ook ruimte zijn voor ervaringsgerichte uitwisseling. In het kader van dit onderzoek is al een veelbelovend begin gemaakt met praktijkgerichte workshops en samenwerking met het IPA. Relevante thema's voor docenten Nederlands kunnen zijn:

- activerende en motiverende werkvormen en voor NVT doelgericht een keuze daaruit maken
- participatie en spreekvaardigheid met scaffolding bevorderen en beoordelen
- taakgerichte didactiek die aansluit bij domeinen waarin het Nederlands op Aruba wél een rol speelt of zou kunnen spelen[63] (toerisme, werk, overheid etc.)
- met leerlijn en programma lesgeven: doelen vastleggen, materiaal en (ICT-) media kiezen
- competentiegericht toetsen: ERK gebruiken, schoolexamens en lesdoelen ontwikkelen
- meertaligheidscompetentie bevorderen, translanguaging bij het leren van het Nederlands

[60] Dit kwam in het onderzoek niet aan de orde. Toch zijn er ook in Aruba communicatieve situaties waarin Arubanen in contact met de overheid, een Nederlandse ondernemer, dienstverlener, buur of toerist het Nederlands gebruikt of kan gebruiken. Wat zeker niet mag worden vergeten is dat het de enige taal van het recht is.

[61] Het is dan noodzakelijk om de taal ook in laatste schooljaren op peil te houden. Dit kan – in het geval dat het zo blijft – door de instructietaal Nederlands gebeuren. Zie onder de betreffende paragraaf.

[62] De TU publiceerde in 2019 een aanpassing van leerlijnen van SLO in het project *Leerlijnen Sint-Eustatius (2014-2016)*. Ze gaan van A1 tot B1. https://taalunie.org/informatie/12/didactische-ondersteuning

[63] Mijn indruk is dat in communicatieve situaties in deze domeinen vaak overgeschakeld wordt naar het Engels en wel van beide kanten. Het gaat hier zeker niet erom het Nederlands te promoten, maar veleer gebruik te maken van herkenbare situaties voor rollenspelen en dialogen die herkenbaar zijn voor de leerlingen.

3.3 ONDERWIJSTAAL NEDERLANDS EN NVT NAAR ELKAAR DOEN TOEGROEIEN

Er is een sterke discrepantie tussen een haalbaar taalniveau van de VO-leerling (die het Nederlands niet als moedertaal heeft) en de taaleisen die het vakniveau aan hem stelt. Lesgeven over thema's zoals aardbeving, landsinrichting of het assenstelsel op A1-niveau is haast niet mogelijk voor de docenten. Dit leidt ertoe dat er **veel tijd in het vertalen** geïnvesteerd wordt van wat er in de (Nederlandstalige) moedertaalmethode staat en in het uitleggen van (Nederlandse) vakbegrippen en schooltaalwoorden. Deze tijd ontbreekt voor inhoudelijke verdieping. Woorden worden aangeboden in lijsten, leerlingen moeten deze uit het hoofd leren. Docenten geven aan dat ze dit jammer vinden omdat ze zichzelf niet als taaldocent beschouwen. Toch vinden ze vertalen noodzakelijk; sommigen lijken 'uitleggen' en 'vertalen' als synoniem te gebruiken.

De betekenis van de **term instructietaal is onduidelijk**, maar de term suggereert ongewild dat dit de docent betreft, niet de leerling. De leerlingen hebben vaak een passieve rol in het leerproces: ze luisteren en schrijven op. De docenten zijn zich ervan bewust dat de leerlingen niet anders kunnen. Weinig docenten verwachten van hun leerlingen niet dat ze in het Nederlands over de vakinhoud kunnen communiceren, ook al weten ze dat de examens in het Nederlands zijn. Instructietaal is dus zeker niet meteen de voertaal in de klas, het is meer een luister- en examentaal.

De meeste geobserveerde vaklessen zijn **meertalig**: Het Papiamento is de uitlegtaal en de informele, vertrouwelijke communicatie, het Nederlands is de formele taal van de opdracht en van de verwachte oplossing; soms fungeert het Engels emotioneel om te belonen en te motiveren. Daarnaast wordt individueel veel in het Papiamento, Spaans en Engels geholpen en vertaald. Dit verschilt echter per school, schoolniveau en district. Er zijn scholen met een duidelijk pro-Nederlands taalbeleid[64] en veel docenten leven dit daar na. Bij de meeste scholen is de diversiteit onder de docenten echter groot; van een duidelijk gecommuniceerd talenbeleid op schoolniveau is geen sprake.

De samenhang tussen de taal van de examens, de opleidingskansen voor leerlingen, de opleiding van de docenten, de methodes en de instructietaal is **een gevoelig punt**. De docenten gaan zorgvuldig om met onbekende woorden, maar het Nederlands in het lesmateriaal ligt **boven het niveau** van de leerlingen, zeker in de lagere klassen. Het beeld leeft dat de leerlingen meer kansen zouden hebben op betere resultaten in examens en toetsen als deze in het **Papiamento** zouden zijn. Anderzijds is er weerstand tegen het **lesgeven in het Papiamento** of Engels omdat de vaktermen en hun opleiding in het Nederlands zijn, de docenten zelf geen les hadden in het Papiamento, omdat er geen oplossing voor de Nederlandse examens in het Nederlands in zicht is en de vervolgopleidingen niet in het Papiamento zijn. Docenten hebben het gevoel dat de leerlingen liever Engelstalige lessen zouden willen hebben, maar vinden dat hun academisch niveau in het Engels minder hoog is dan ze denken. Omdat studeren in de VS wel haast onbetaalbaar is, studeren er ook niet zo veel leerlingen; ook het omringende Zuid-Amerika of Caribisch gebied wordt weinig in aanspraak genomen voor een vervolgopleiding.[65]

---

[64] Dit valt te illustreren aan het Schakelcollege, dat als voormalige privéschool met een extra-aanbod van een Nederlands curriculum en recent ook tweetalig onderwijs meer kinderen van ouders aantrekt die reflecteren op en investeren in de opleidingskansen van hun kinderen. Docenten zeggen hier nog: "dit is een Nederlandse school". Op Colegio Arubano waren de docenten over het taalgebruik minder unaniem, maar samen met Mon Plaisir leeft er een beeld van een Nederlandsgericht taalbeleid. Tegelijk zijn dit de drie scholen met de hoogste opleidingsniveaus; daarnaast kunnen leerlingen ook op Colegio Nigel Matthew een havodiploma behalen.

[65] Wenzel/Mijts te verschijnen.

Het Nederlandse lesmateriaal is op enkele waardevolle uitzonderingen na **niet gecontextualiseerd** en sluit niet aan op de leefwereld van de leerlingen. Vaak genoemde de voorbeelden zijn verhaalsommen met treinverbindingen tussen steden als Groningen en Maastricht, hoogtes van gebouwen als de Utrechtse Domtoren, onbekende landschappen en economische situaties. Leerlingen waarvan de ouders zich zelden vakanties in Nederland kunnen veroorloven, hebben hier het nakijken.

Aanbevelingen voor de instructietaal Nederlands in niet-taalvakken:

(6) Het begrip "instructietaal" moet in het beleid duidelijk gedefinieerd en/of anders genoemd worden. Voor iedereen zal duidelijk zijn dat de thuistaal van de leerling de beste optie is om iets te leren en om mondig te communiceren. Als er in het VO het Nederlands voorgeschreven is, moeten de verwachtingen die hiermee gesteld worden in leerlingen en docenten helder zijn. Om interactie mogelijk te maken is het nodig om te denken in termen van 'voertaal' in de klas, dat wil zeggen een onderwijstaal die ook door de leerling actief wordt beheerst. In een meertalige samenleving mag er echter met het oog op didactische scaffolding (tijdelijke steun) op meertalige interactie vooral geen taboe rusten, ook in het geval van een keuze voor één onderwijstaal op school[66].

(7) Het niveau van de onderwijstaal moet worden afgestemd op het werkelijke taalniveau van de NVT-leerling, niet omgekeerd. Het inzetmoment van een vreemde taal als onderwijstaal[67] zal daarom gerelateerd moeten zijn aan de NVT-leerlijn, zie (3), zodat de leerlingen actief kunnen deelnemen aan de les en – indien een andere methode niet kan worden ontwikkeld – zelfstandiger met de Nederlandse methode kunnen werken. Er moet bovendien worden gezorgd voor een soepele overgang naar de onderwijstaal Nederlands binnen het PO en ook in het begin van het VO. De oplossing kan liggen in:

- verschuiving van de inzet van het Nederlands als taal in het vakonderwijs naar hogere klassen omdat de leerlingen dan op A2-/B1-niveau zijn of
- verschil van inzetmomenten per vak zodat enkele vakken al beginnen in PO en ciclo basico en andere volgen in de midden- en bovenbouw

Uitstel van de (vreemde) onderwijstaal houdt steeds in dat in de jaren daarvóór de lessen in het Papiamento plaatsvinden, met het bekende probleem van ontbrekend lesmateriaal. De tweede optie verdient daarom vermoedelijk de voorkeur. Een overwegend Papiamentstalig PO (tot klas 4/5, SAM-model) kan gevolgd worden door een VO dat op alle schoolvormen (mavo, havo, vwo) begint met een groot aantal vastgelegde vakken in het Papiamento en een klein, maar gestaag groeiend aantal vakken in het Nederlands (en Engels/Spaans). Een verticaal meertalig schoolsysteem zou het gevolg zijn, dat beter aansluit op de Arubaanse werkelijkheid dan een lange "continuïteit" van een en dezelfde (passieve) "instructietaal"[68]. Voor een groter aantal Arubanen met havo-diploma wordt aldus de doorstroom[69] tussen de schoolniveaus zo lang mogelijk opengehouden; pas in de bovenbouw wordt duidelijk wie er wil en wie er kan studeren.

---

[66] In het vervolg wordt daarom de term "instructietaal" vermeden; "voertaal" zou misschien tot verwarring leiden vanwege het "doeltaal-voertaal"-principe, dat in strikte vorm neerkomt op een ongewenste onderdompeling. "Onderwijstaal" is voorlopig een neutralere term.

[67] Hetzelfde zou ook gelden voor een andere taal natuurlijk.

[68] Dienst Inspectie van het Onderwijs Aruba & Inspectie van het Onderwijs Nederland (Ministerie OC&W) (2021) Doorlichting van het Arubaanse onderwijsbestel. Tussenrapportage: van plan naar aanpak. November 2021, Published in 2022

[69] In het Doorlichingsdocument wordt voorgesteld om "mogelijk al op jonge (basis)schoolleeftijd" een scheiding tussen een Nederlandstalige en een Papiamentstalige onderwijsstroom te creëren. Dit zou doorstomen vanwege de onderwijstaal onmogelijk maken en het aantal havisten zeker verlagen.

Het verdient aanbeveling samen met docenten en schoolbesturen te inventariseren in welke vakken al in ciclo basico met het Nederlands (A1+ niveau) lessen mogelijk zijn en de betreffende docenten extra te begeleiden zodat ze niet lesgeven met een moedertaalmethode. Dit vraagt om een doordacht en helder, landelijk systeem en een duurzaam veranderingsproces met begeleiding.

(8) Er moet worden onderzocht of het aantal vakken waarvoor de centrale examens uit Nederland (moeten) komen, beperkt kan worden. Deze vakken moeten dan zeker in de bovenbouw in het Nederlands worden gegeven (zie 7), met de bijbehorende didactiek (zie 10). De erkenning van dergelijke aanpassingen door Nederland is een even gevoelig als noodzakelijk punt. Als het Nederlands een vreemde taal is, spreekt het vanzelf dat het taalniveau niet dat van een moedertaalspreker is en dat de context een andere is.

Het is zeker niet realistisch om voor elk vak een Arubaans examen en een eigen methode te maken; wel moeten de in Aruba ontwikkelde (school)examens en lesmaterialen op maximaal B2-niveau liggen. Het valt te onderzoeken of schoolexamens van enkele vakken of van Arubaanse thema's dan ook in het Papiamento (of Engels) kunnen zijn.

(9) Op schoolniveau moet er vast overleg worden gevoerd tussen docenten Nederlands en docenten niet-taalvakken. Door een diagnostisch overleg zal men leerlingen die extra aandacht nodig hebben voor hun taal (niet hun vakkennis) beter en eerder op maat kunnen begeleiden. Boven extra taaltoetsen, die de prestatiedruk alleen nog verhogen, zijn eenvoudige observatie-instrumenten te prefereren.

Voor een betere connectie tussen wat er in de les Nederlands gebeurt en wat de niet-taalvakken inhouden, moeten alle docenten zich (ook) taaldocent beschouwen. Samenwerking en transparantie op het gebied van aangeleerde en benodigde competenties zoals leesstrategieën of schooltaalwoorden, zullen voor en integrale en efficiëntere aanpak zorgen.

(10) Zittende en startende niet-taalvak-docenten moeten laagdrempelig en praktisch geschoold worden in de didactiek van taalgericht vakonderwijs. Meer handvatten in de omgang met een meertalige achtergrond zal de docenten beter voorbereiden bij het bewust kiezen van strategieën. Ook hier moeten de lokale experts een bijdrage leveren (bijvoorbeeld in het IPA) en moeten de nodige randvoorwaarden worden gecreëerd. Uitwisseling onder de docenten is een probaat middel om de aanwezige expertise algemeen toegankelijk te maken en om de intercollegiale samenwerking te bevorderen. De behoeften van de niet-taalvakdocenten verschillen van die van de docenten Nederlands. Voor docenten niet-taalvakken is met name relevant:

- taalgericht en interactief lesgeven
- translanguaging in de praktijk omzetten
- contextualiseren van lesinhoud uit Nederland
- differentiërend en taakgericht lesgeven

Met het oog op de duurzaamheid is het noodzakelijk om resultaten van bijeenkomsten te documenteren en toegankelijk te maken.

3.4 DE TRANSITIE BEGELEIDEN

Het Arubaanse onderwijs is nog lang niet uitputtend onderzocht. Docenten en leerlingen zitten echter te wachten op **oplossingen en een helder, goed gecommuniceerd beleid**, niet op commissies, experts en nog meer onderzoekers. Het is daarom niet altijd duidelijk wat verplicht is en wat niet, ook als er

wel degelijk een beleid is. Anderen kennen de voorschriften wel, maar zien tegelijk dat ze in de praktijk niet nageleefd worden. Het talenbeleid in het PO wordt niet door iedereen gewaardeerd en er is de neiging om beslissingen “van boven” af te keuren en om zich niet betrokken en medeverantwoordelijk te voelen.

Veel onderzochte docenten hebben in Nederland gestudeerd en zijn geboren of verworteld in de Arubaanse cultuur. In de lessen bleken ze op enkele uitzonderingen na goed genoeg[70] **Papiamento te beheersen** om hun vak uit te leggen. Nederlandse docenten gaven aan de taal te hebben ‘opgepikt’ van familie of vrienden. Voor docenten Nederlands is echter een gedegen kennis van het Papiamento een vereiste voor contrasterende taalbeschouwing, maar zo’n werkwijze kwam in de geobserveerde lessen niet voor. Sommige Arubaanse niet-taalvak-docenten vinden hun taalcompetentie zelf ontoereikend voor pre-academisch gebruik, wat ook te maken heeft met hun Nederlandstalige opleiding en omdat ze zelf geen lessen kregen in hun (jonge) taal. De docenten Nederlands schatten hun **beheersing van het Nederlands** als hoog of zeer hoog in, maar de kwaliteit van het Nederlands van de docenten niet-taalvak-docenten varieerde in de bezochte lessen aanmerkelijk.

Aanbevelingen voor de transitie

(11) Alle docenten moeten de talen waarin ze lesgeven op een hoog niveau beheersen en de andere talen functioneel kunnen gebruiken. Opfriscursussen Nederlands in Aruba (B2-C1-niveau), meer opties voor uitwisselingen met en cursussen in Nederland en cursussen Papiamento (vanaf A1-niveau) kunnen de academische taalvaardigheid en de mogelijkheden van translanguaging verbeteren. Men zou moeten nagaan of een samenwerking met de UA mogelijk is.

(12) Het geheel zien en toch ergens beginnen. De complexiteit van het “wespennest” waarin Nederlandse examens en methodes wringen met vreemdetalendidactiek, cultureel bepaalde houdingen botsen met noodzaak voor vernieuwing en onbesproken conflicten contrasteren met behoefte aan transparantie in het beleid, staat een duurzame investering in beter onderwijs al decennialang in de weg. Toch moet ergens een begin worden gemaakt. Dat kan nu[71], met een leerlijn Nederlands (zie 3) een daarop afgestemde voortzetting van de methode Nederlands in het PO en een nieuwe NVT-methode in het VO (zie 1). Door de nadruk te leggen op NVT-werkvormen, interactie en differentiatie kan dit al verandering in de didactiek met zich mee brengen en toekomstige leerlingen mondiger maken. Tegelijk kan worden gewerkt aan een talenbeleid (zie 6, 7) dat rekening houdt met de andere knelpunten in het onderwijssysteem.

(13) Een helder beleid waarin alle betrokken meegaan. De voorgestelde veranderingen in het beroepsbeeld van de docent zijn fundamenteel en vragen om zorgvuldige implementatie, begeleiding en evaluatie. Schoolleiders, schoolbesturen en schoolstichtingen zijn de gatekeepers die kunnen zorgen voor structurele inbedding van professionalisering en het gebruik van de gecontextualiseerde methodes. Heldere beslissingen op landelijk niveau kunnen een kader geven voor een aanvullend talenbeleid op schoolniveau. De naleving ervan moet gecontroleerd worden. Voor de duurzaamheid kunnen zelfstandige, door lokale experts gedragen en schoolinterne studiedagen georganiseerd worden, in samenwerking met de nascholingsinstelling van het IPA (CDPC).

De transitie naar een meertalig PO en Papiamento als onderwijstaal vraagt om een breder draagvlak en dat kan ook ten goede komen aan het Nederlands (Van der Els-Koeiman e.a. 2022) omdat het

[70] voor zover dit kon worden beoordeeld
[71] Er vond een *Kick-off meeting di e proyecto Maneho di Idioma den Enseñansa* op 16 maart 2022 plaats.

bevorderen van het Papiamento een beter evenwicht creëert tussen deze twee talen. Het Nederlands als onderwijstaal zal echter blijven wringen zolang deze taal wordt aangevoeld als superieur en van weinig betekenis de Arubaanse maatschappij. Dit imago versterkt de negatieve beleving van het vak Nederlands en wordt mede veroorzaakt door een neokoloniale afhankelijkheid van examens uit Nederland. Docenten en beleidspersoneel zijn zich bewust van het feit dat het Nederlandse eindexamen voor Arubaanse inwoners van het Koninkrijk der Nederlanden in wettelijk opzicht de deuren openhoudt naar Europa. Hierin zal een samenwerking tussen de andere eilanden ondanks de verschillen in talen, talenbeleid en talenstatus zinvol kunnen zijn. Gesprekken met Nederland over erkenning van aanpassingen zijn onvermijdelijk voor een goed onderwijsaanbod. Ook de beleidsverantwoordelijken in Nederland moeten worden betrokken bij de verandering naar een pluristisch talenbeleid, gebaseerd op het onontkoombare besef dat Nederlands een vreemde taal is in Aruba.

Literatuuropgave

Bohnsack, Ralf (2007): Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden. 8. Auflage. Barbara Budrich: Opladen.

Bohnsack, Ralf (2010): Die Dokumentarische Methode. In: Ingrid Miethe / Bock, Karin (Hg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. p. 247-258. Opladen & Farmington Hills, Barbara Budrich.

Dienst Inspectie van het Onderwijs Aruba & Inspectie van het Onderwijs Nederland (Ministerie OC&W) (2021) Doorlichting van het Arubaanse onderwijsbestel. Tussenrapportage: van plan naar aanpak. November 2021, Published in 2022

Elst-Koeiman, Melissa, van der/ Segers, Eliane / Severing, Ronald / Verhoeven, Ludo: Learning to read in mother tongue or foreign language: Comparing Papiamento-Dutch reading skills in the post-colonial Dutch Caribbean. In: Learning and Individual Differences 95 (2022) https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102138

Faraclas, Nicolas / Keester, Ellen Petra / Mijts, Eric (2019): Community Based Research in Language Policy and Planning: The Language of Instruction in Education in Sint Eustatius. (Language Policy 20) Springer International Publishing, Switzerland.

García, Orfelia (2009): Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Oxford: Wiley-Blackwell.

García, Ofelia / Johnson, Susana I. / Seltzer, Kate (2016): The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning. Philadelphia: Caslon.

Geerman, Elisha V.M en & Nihayra L. Leona (2020): Het studiesucces van Studenten uit de ABC-eilanden. Van uitdagingen naar oplossingen. https://papiaments.levendetalen.nl/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/Het-studiesucces-van-studenten-uit-de-ABC-eilanden-Geerman-Leona-2020-1.pdf

Intentieverklaring Nederlands als Vreemde taal. 8 februari 2019. https://www.ea.aw/pages/wp-content/uploads/v/vierlanden/4LO_Intentieverklaring-Nederlands-als-Vreemde-Taal-4-Landenoverleg-2019-02-08-6004.pdf

Kerndoelendocument Primair Onderwijs 2017: https://www.overheid.aw/informatie-dienstverlening/onderwijs-subthemas_46958/item/kerndoelen_37267.html

Landsverordening officiële talen, 10 januari 2014: https://www.overheid.aw/document.php?m=7&fileid=8655&f=9bc376a3b7cca59ed659e1edbf0106df&attachment=0&c=10887

Long, Michael H. (1981): Input, interaction, and second language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences, 379, 259-278.

Nationale ombudsman (2020): Kopzorgen van Caribische studenten 2020. https://www.nationaleombudsman.nl/nieuws/rapporten/2020042

PEN 2030 (2019): Plan Educacion Nacional 2030 / Nationaal Onderwijs Plan 2030. “De lerende in de digitale samenleving; Nationaal Onderwijsbeleid 2030. Als basis voor Plan Educacion Nacional 2030 "De lerende in de digitale samenleving"; Actieplan PEN 2030. https://www.ea.aw/pages/plan-educacion-nacional-2030-pdf/

Pereira, Joyce & Marta B. Römer-Dijkhof (2020): Papiaments van levensbelang voor de ontwikkeling van de leerlingen van Aruba, Curaçao en Bonaire. Levende Talen Magazine 8, p. 24-28.

Pietersz, Vanessa (2008): How to open the door to Papiamento? Aruban language policy in secondary education. Master Thesis Groningen.

Mijts, Eric (2021): The situated construction of language ideologies in Aruba: a study among participants in the language planning and policy process. Proefschrift Universiteit Antwerpen en Universiteit Gent (preprint).

Raamovereenkomst tussen de Nederlandse Taalunie en Aruba op het gebied van de Nederlandse taal in een meertalige omgeving (2019). https://taalunie.org/informatie/97/raamovereenkomst-aruba-taalunie

Swain, Merril (1985). Communicative competence. Some roles of comprehensible input and comprehensible output in ist development. S. Gass & C. Maddon (red.) Input in second language acquisition. Rowley, Mass. p. 235-252.

SHA: Stuurgroep herstructurering AVO (1998): Restructuracion di nos Enseñansa Secundario General. Op weg naar de herstructurering van het algemeen voortgezet onderwijs. Beleidsnota.

Vygotsky, Lev S. (1978). Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA., Harvard University Press

Williams, Cen (1994) Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Unpublished Doctoral Thesis (University of Wales, Bangor) geciteerd naar García e.a. 2016.

Williams, Merlynne (2016): Juffrouw, taalt u met ons mee? Conferentie Neerlandistiek in het Caribisch Gebied 2015. P. 49-54.

Over de auteur

Veronika Wenzel promoveerde in Duitsland op het gebied van de verwerving van het Nederlands door Duitstaligen en heeft expertise opgebouwd in meertaligheidsonderzoek en vakdidactiek. Ze geeft les Nederlands als vreemde taal in Duitsland (Steinfurt) en is in Münster verbonden aan de opleiding van docenten NVT.

In 2019 maakte ze voor het eerst kennis met de situatie in Aruba en leefde er in 2021/2022 meer dan vier maanden om dit onderzoek uit te voeren.

Voor commentaar kunt u graag mailen naar wenzelv@uni-muenster.de

Bijlage

Leerkrachten niet-taal-vak in het VO in Aruba_versie Papiamento[72]

E lista di pregunta aki ta anonimo. E ta parti di un investigacion preliminar, pa di e forma aki e futuro capacitacionnan profesional por ta mas dirigi riba e necesidadnan di e docentenan y ta tuma luga den cuadra di e projecto NVT-Carib/ Taalunie. E punto di salida ta cu pa mayoria di alumno na Aruba, Hulandes ta un idioma stranhero. E pregunta na bo persona ta con abo por yuda den e situacion. Pa e motibo aki ta di sumo importancia pa bo tuma tempo y contesta e preguntanan lo mas honesto posibel. Asina e opcionnan di capacitacion lo ta mas dirigi riba e necesidad di e docente. Masha danki pa bo esfuerso. Danki pa bo feedback.

Nos ta cuminsa cu pregunta di bo mes.

1. Cua vak bo persona ta duna?
Rekenen - Lichamelijke Opvoeding - CKV / Kunstvak - Wiskunde - Biologie - Natuurkunde - Scheikunde - Geschiedenis - Aardrijkskunde - Economie - Bedrijfskunde/Bedrijfseconomie - I&S/ Maatschappijleer - Informatica - Filosofie - Persoonlijke Vorming - Natuur & Techniek - Algemene Sociale Wetenschap - otro
2. Cua ta bo idioma materno? Papiamento- Hulandes- Spaño- Ingles
3. Bo ta compronde e idioma materno di (mayoria) alumno?
si, perfecto - si, un poco - masha tiki - no ta compronde
4. Den cua categoria di edad bo ta?
mas hoben cu 30 aña. – 31-40 aña- - 41-50 aña- -51-60 aña- - 61+
5. Na cua pais bo a nace?
6. Na cua pais bo mes a bay (pa gran parti) scol secundario?
7. Cua estudio bo tin?
Formacion pa docente na Aruba - Formacion pa docente na Hulanda - Formacion pa docente na otro pais - No tin un formation pa docente.
9. Bo tin un calificacion special of un diploma aserca?

E preguntanan aki ta trata bo experiencia personal cu alumnonan di bo klas of di bo scol. Scoge te na cua nivel bo ta di acuerdo.

9. E alumnonan na e scol unda mi ta duna les en general ta logra e metanan nucleo (kerndoelen) y e metanan final (eindtermen).
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
10. Si den mi lesnan banda di e metodonan Hulandes mi uza Papiamento como idioma di instruccion, esaki lo mehora e prestacion den e materia.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
11. Pa cu e metodo- y examennan Hulandes e alumnonan lo mester domina e idioma miho.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
12. E alumnonan lo mester wordo motiva mas pa papia Hulandes durante e les.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
13. E alumnonan lo mester wordo motiva mas pa papia Hulandes pafo di les.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
14. E nivel di prestacion di e alumnonan ta diferencia hopi segun e alumno.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
15. E nivel di prestacion di e alumnonan ta depende di cua scol basico o scol primario e alumno a bin.
completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.
16. Si bo compara e alumnonan di awor cu e alumnonan di añanan anterior, kico lo ta bo resultado? Duna bo observacion personal.
E alumnonan ta domina Hulandes miho - Mi no ta wak diferencia - E alumnonan ta domina Hulandes mal
17. Pensa riba e alumnonan actual na Aruba y e metanan final (eindtermen) cu nan mester logra pa bo vak. Kico ta preocupa bo mas?
Nan conocemento pa cu e vak - Nan motivacion y 'werkhouding' - Nan habilidad comunicativo na Papiemento - Nan habilidad comunicativo na Hulandes - Otro.
18. Nombra tres palabra clave cu ta bin den bo mente na momento cu bo ta pensa riba e alumno promedio Arubano.

[72] In de online survey werd gewerkt met de tool Edkimo (www.edkimo.com), waarvan de layout hier niet is weergegeven.

E siguiente ponencianan ta trata di con a bo ta experencia bo profesion. Indica con frecuente esaki ta aplicabel.

19. Mi tin placer den e planacion di mi lesnan. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
20. Mi tin placer den duna les. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
21. Despues di e les mi ta satisfecho cu locual e alumnonnan a logra.
semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
22. Mi tin e sentimento cu den mi les nan ta siña algo cu den futuro nan lo por uza of nan lo por haci uzo di dje. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
23. Mi ta inverti energia den capacitacion personal y ta duna miho les.
semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
24. Mi por bai bon cu cambionan social na Aruba. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
25. Mi ta confia den mi competencianan (competenties) como docente.
semper - mayoria biaha - masha poco - nunca
26. Mas y mas tin atencion oa Hulandes como idioma stranhero. Con bo persona ta haya esaki? Scohe maximo 2 frase cu ta pas mas cu bo perspectiva.
Mi ta balora e multilengualiad di e alumnonan - Mi ta haya importante cu e alumnonan ta siña lesa y skirbi un bon Papiamento - MI ta haya importante cu e alumnonan ta siña lesa y skirbi un bon Hulandes - E alumnonan mes mester tuma iniciativa y siña un miho Hulandes - Mi tin cu duna e bon ehempel pa loke ta trata dominio di idioma Hulandes - Tur docente (tambe di tur e otro vaknan) tin cu duna e bon ehempel pa loke ta trata dominio di idioma Hulandes
27. Kico lo ta ideal cu e alumno mester por na Hulandes? Scoge dos contesta cu ta pas mas cu bo perspectiva.
Conciente di su mes y papia cu fluidez - Skirbi sin fout ortografico of grammatical - Por lesa miho den mi vak- Por skirbi un texto structura y coherente - Tin un vocabulario general amplio - Tin un vocabulario amplio pa cu e vak - - Duna presentacion - Discuti y argumenta - Comprònde preguntanan di examen miho.
28. Kico lo ta ideal cu e alumno mester por den bo vak pa loke ta trata e idioma Papiamento? Scoge dos contesta cu ta pas mas cu bo perspectiva.
Conciente di su mes y papia cu fluidez - Skirbi sin fout ortografico of grammatical - Por lesa miho den mi vak- Por skirbi un texto structura y coherente - Tin un vocabulario general amplio - Tin un vocabulario amplio pa cu e vak - - Duna presentacion - Discuti y argumenta
29. Na ki momento segun bo, un les ta un les exitoso? Scoge dos contesta cu ta pas mas cu bo perspectiva.
Na momento cu mi guia e alumnonan eficientemente na e meta final di e les - Na momento cu e alumnonan tin placer den e les - Na momento cu e alumnonan tin responsabilidad pa nan mes un preceso di aprendisahe - Ora cu tin discucion activo tocante e tema - Na momento cu mi pone e alumnonan pensa - Na momento cu hopi dede bai laira ora mi haci pregunta. Ora e alumnonan papia y skirbi Hulandes - Ora mi por midi un prestacion halto.
30. Na un abo ta wak e desafio mas grandi pa maestronan na Aruba? Scohe dos contesta cu ta conta pa bo persona.
E multilengualismo y diversidad den idioma di e alumnonan - E metodonan cu ta ser uza - Orientacion personal y apoyo pa alumno - Keda al tanto di conocemento di mi mes un idioma y cultura - Hisa e nivel di exito si estudio - E examenan den mi vak.

Algun pregunta mas tocante bo mes un experticio y den kico bo ta bon

31. Cua forma di siña ta bin dilanti regularmente den bo les. Scohe maximo dos.
E alumnonan ta responde pregunta for di e metodo - E alumnonan ta lesa un texto - E alumnonan ta traha den grupo na un tarea of experimento - Nos ta wak un video - Mi ta splica algo - Mi ta haci pregunta - E alumnonan ta splica of presenta algo - E alumnonan ta discuti un problema y ta soluciona esaki - E alumnonan ta contesta pregunta multiple choice of pregunta cortico - E alumnonan ta creativo: ta hunga comedia, haci entrevista of simula algo.
32. Cua material bo ta uza mas tanto? (duna e nomber, titulo of si e ta traha door di bo mes)
33. Bo ta haci adaptacion (huntu cu colega) pa asina e cuadra cu e context Arubano y/of ta serca di e alumno? si, casi semper - si, hopi biaha - no. masha poco – nunca - no, hopi ta caba den e contexto.
34. Den kico bo sinti cu bo ta bon? Scohe maximo dos contesta.
Adapta material na e necesidad du e akumnonan - Papia Hulandes autentico - Duna un splicacion claro tocante idioma (gramatica, ortografia, …) - Splica e contenido di e materia den un Hulandes comprendibel pa cu e alumno - Coregi e Hulandes di mi alumnonan - Yuda mi alumnonan cu nan dominio di idioma Hulandes pa nan por

comunica miho - Desaroyo di evaluacion - Eleva e curashi di e alumnonan, motivanan pa papia sin miedo - Haci uzo eficiente di e divercidad di idioma di e alumnonan.

35. Den kico bo ta desea du siña? Scohe maximo dos contesta.

Adapta material na e necesidad du e akumnonan - Papia Hulandes autentico - Duna un splicacion claro tocante idioma (gramatica, ortografia, …) - Splica e contenido di e materia den un Hulandes comprendibel pa cu e alumno - Coregi e Hulandes di mi alumnonan - Yuda mi alumnonan cu nan dominio di idioma Hulandes pa nan por comunica miho - Desaroyo di evaluacion - Eleva e curashi di e alumnonan, motivanan pa papia sin miedo - Haci uzo eficiente di e divercidad di idioma di e alumnonan.

36. Tin algo otro cu bo ta desea du siña pa bo mes un vak? Practica di docente?

37. Bo tin cualkier otro observacion relaciona cu e alumnonan no tin Hulandes como idioma materno? Skirbi esakinan.

Masha danki pa bo tempo. Bo tin pregunta tocante e investigacion aki? Manda un e-mail pa Vanessa Scholing-Pietersz, beleidsmedewerker Algemeen Voorgezet Onderwijs na Departamento di Enseñansa Aruba (vanessa.pietersz@ea.aw) of pa NVT-onderzoeker Veronika Wenzel (wenzelv@uni-muenster.de).

Leerkrachten niet-taal-vak in het VO in Aruba_Nederlandse versie

Deze vragenlijst is anoniem. Ze is bedoeld als vooronderzoek om komende bijscholingen af te stemmen op uw behoeften als leerkracht en vindt in het kader van het project NVT-Carib / Taalunie plaats. De achtergrond is dat voor de meeste leerlingen het Nederlands een vreemde taal is. De vraag is wat u als leerkracht kan helpen om daarmee om te gaan. Het is daarom fijn als u even de tijd neemt om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Dan zal het scholingsaanbod beter aansluiten bij wat u nodig heeft. Bedankt voor uw inzet! Thank you for your feedback!

We starten met vragen over uzelf

1. Welk schoolvak onderwijst u?

Rekenen - Lichamelijke Opvoeding - CKV / Kunstvak - Wiskunde - Biologie - Natuurkunde - Scheikunde - Geschiedenis - Aardrijkskunde - Economie - Bedrijfskunde/Bedrijfseconomie - I&S/ Maatschappijleer - Informatica - Filosofie - Persoonlijke Vorming - Natuur & Techniek - Algemene Sociale Wetenschap - anders

2. Wat is uw moedertaal? Papiamento/-u - Nederlands – Spaans – Engels – andere taal

3. Kunt u de moedertaal van de (meeste) leerlingen begrijpen? ja, perfect – ja, een beetje – nauwelijks - nee

4. Wat is uw leeftijdsgroep? jonger dan 30 jaar - 31-40 jaar - 41-50 jaar - 51-60 jaar - 61 +

5. In welk land bent u geboren?

6. In welk land zat uzelf (de meeste tijd) in het voortgezet onderwijs?

7. Welke opleiding heeft u?

Lerarenopleiding in Aruba - Lerarenopleiding in Nederland - Lerarenopleiding in een ander land - Geen lerarenopleiding

8. Heeft u een bijzondere kwalificatie, een bijkomend diploma?

Deze vragen gaan over uw persoonlijke ervaring met leerlingen in uw klas(sen) of op uw school. Geef aan in hoeverre u het ermee eens bent.

9. De leerlingen op de school waar ik lesgeef halen over het algemeen de kerndoelen en eindtermen.

helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

10. Als ik in mijn lessen naast de Nederlandstalige methodes het Papiaments als instructietaal zou gebruiken, dan zou dat de vakprestatie verbeteren.

helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

11. Voor de Nederlandstalige methode en examens zouden de leerlingen de taal beter moeten beheersen.

helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

12. De leerlingen zouden sterker gemotiveerd moeten zijn om in de les Nederlands te spreken.

helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

13. De leerlingen zouden sterker gemotiveerd moeten zijn om buiten de les Nederlands te spreken.

helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

14. De prestatieniveaus van de leerlingen verschillen individueel sterk.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens
15. Het prestatieniveau hangt vooral af van welke basisschool de leerlingen komen.
16. Als u de huidige leerlingen vergelijkt met leerlingen uit voorbije jaren, wat is het resultaat? Geef uw persoonlijke observatie aan.
De leerlingen presteren beter - Ik zie geen verschil - De leerlingen presteren slechter
17. Denk aan de huidige leerlingen in Aruba en de eindtermen die ze moeten halen in uw vak. Wat maakt u het meest ongerust?
Hun kennis van de vakken - Hun leermotivatie en werkhouding - Hun communicatieve vaardigheid in het Papiaments - Hun communicatieve vaardigheid in het Nederlands - anders
18. Noem drie losse begrippen die u te binnen schieten als u aan de gemiddelde Arubaanse leerling denkt.

De volgende stellingen gaan over hoe u uw beroep beleeft. Geef aan hoe vaak dit van toepassing is:
19. Ik heb plezier in het plannen van lessen. altijd – meestal – zelden - nooit
20. Ik heb plezier in het lesgeven. altijd – meestal – zelden - nooit
21. Na de les ben ik tevreden met wat de leerlingen hebben bereikt. altijd – meestal – zelden - nooit
22. Ik heb het gevoel dat ze bij mij iets leren dat ze later (of nu) kunnen gebruiken.
altijd – meestal – zelden - nooit
23. Ik put energie uit bijscholingen en geef steeds beter les. altijd – meestal – zelden - nooit
24. Ik kan goed omgaan met maatschappelijke veranderingen in Aruba. altijd – meestal – zelden - nooit
25. Ik vertrouw in mijn competenties als leerkracht. altijd – meestal – zelden - nooit
26. Er is steeds meer aandacht voor het Nederlands als Vreemde taal. Hoe staat u ertegenover? Kies maximaal 2 zinnen die het meest overeenkomen met uw perspectief.
Ik waardeer de meertalige achtergrond van de leerlingen - Ik vind het belangrijk dat de leerlingen goed Papiaments leren lezen en schrijven - Ik vind het belangrijk dat de leerlingen goed Nederlands leren lezen en schrijven - Ik ben blij als ze de vakinhoud begrijpen en sta niet zo veel stil bij de taal waarin ze leren - De leerlingen moeten zelf het initiatief nemen en beter Nederlands leren - Ik zie het (ook) als mijn taak om de leerlingen in hun taalleerproces (Nederlands) te ondersteunen - Elke leerkracht heeft een voorbeeldfunctie wat haar Nederlands betreft – Dit moet vooral gebeuren in de les Nederlands.
27. Wat zouden de leerlingen in de Nederlandse taal idealiter moeten kunnen in uw vak? Kies maximaal 2 zinnen die het meest overeenkomen met uw perspectief.
zelfbewust en vloeiend spreken - schrijven zonder spel- en grammaticafouten - beter kunnen lezen over mijn vak - een samenhangende, gestructureerde tekst schrijven - een grotere algemene woordenschat hebben - een grotere vakwoordenschat hebben - presentaties houden - discussiëren en argumenteren - examenvragen beter begrijpen
28. Wat zouden de leerlingen in het Papiaments idealiter moeten kunnen in uw vak? Kies maximaal 2 zinnen die het meest overeenkomen met uw perspectief.
zelfbewust en vloeiend spreken - schrijven zonder spel- en grammaticafouten - beter kunnen lezen over mijn vak - een samenhangende, gestructureerde tekst schrijven - een grotere algemene woordenschat hebben - een grotere vakwoordenschat hebben - presentaties houden - discussiëren en argumenteren
29. Wanneer is een les een geslaagde les volgens u? Kies maximaal 2 opties.
als ik de klas efficiënt naar het doel van de les breng - als er leerplezier is - als leerlingen verantwoording voor hun eigen leerproces hebben - als er levendig gediscussieerd wordt over een thema - als ik de leerlingen aan het denken zet - als er veel vingers omhoog gaan bij mijn vragen - als leerlingen veel Nederlands spreken of schrijven - als ik een hoog rendement (begrip) kan meten
30. Waarin ziet u de grootste uitdaging voor leerkrachten in Aruba? Kies maximaal 2 opties die voor u gelden.
de meertalige context en diverse taalachtergronden van leerlingen - de gebruikte lesmethodes - loopbaanbegeleiding en ondersteuning van leerlingen - op de hoogte te blijven in mijn vak - het studiesucces verhogen - de examens in mijn vak

Nu nog een paar vragen over uw eigen lespraktijk en waar u goed in bent
31. Welke leervormen komen regelmatig voor in uw lessen? Kies maximaal 2 opties.

Leerlingen beantwoorden vragen bv. uit de methode - Leerlingen lezen een tekst - Leerlingen werken in groepjes aan een opdracht of experiment - Wij kijken naar een video - Ik leg iets uit - Ik stel vragen - Leerlingen beoordelen elkaars oplossingen of producten - Leerlingen leggen iets uit of presenteren - Leerlingen bediscussiëren een probleem en lossen het op - Leerlingen beantwoorden vragen: multiple choice of korte vragen - Leerlingen zijn creatief: ze spelen een rollenspel, interview of simuleren iets.

32. Welk lesmateriaal gebruikt u vooral? Geef de titel aan (of schrijf: zelfgemaakt)

33. Past u de methode (ook samen met vakcollega's) zelf aan zodat ze past in de Arubaanse context / bij de leerlingen?

ja, (bijna) altijd - ja, vaak - nee, zelden/nooit - nee, veel is al gecontextualiseerd

34. Waar bent u goed in? Beantwoord deze vraag vanuit uw gevoel en kies maximaal 2 opties.

materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen - authentiek Nederlands speken - vakinhoud in voor de leerlingen in begrijpelijk Nederlands bespreken - het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren - mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze over de vakinhoud kunnen communiceren - het verschil tussen algemene taal, schooltaal en vaktaal herkennen - de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken - leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen

35. Waarin zou u zich willen verbeteren? Kies maximaal 2 opties.

materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen - authentiek Nederlands speken - vakinhoud in voor de leerlingen in begrijpelijk Nederlands bespreken - het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren - mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze over de vakinhoud kunnen communiceren - het verschil tussen algemene taal, schooltaal en vaktaal herkennen - de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken - leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen

36. Is er iets anders dat u zou willen leren voor uw eigen lespraktijk?

37. Heeft u een andere opmerking of ervaring in verband met het feit dat de leerlingen het Nederlands niet als moedertaal hebben? Schrijf die hier dan op.

Bedankt dat u de tijd hebt genomen voor deze vragen. Heeft u nog vragen over dit onderzoek? Stuur dan een mail naar Vanessa Scholing-Pietersz, Beleidsmedewerker Algemeen Voortgezet Onderwijs, Departamento di Enseñansa Aruba (vanessa.pietersz@ea.aw) of naar NVT-onderzoeker Veronika Wenzel (wenzelv@uni-muenster.de).

Leerkrachten Nederlands in het VO in Aruba_Nederlandse versie

Deze vragenlijst is anoniem. Ze is bedoeld als vooronderzoek om komende bijscholingen af te stemmen op uw behoeften als leerkracht en vindt in het kader van het project NVT-Carib / Taalunie plaats. De achtergrond is dat voor de meeste leerlingen het Nederlands een vreemde taal is. De vraag is watu als leerkracht kan helpen om daarmee om te gaan. Het is daarom fijn als u even de tijd neemt om de vragen zo eerlijk mogelijk te beantwoorden. Dan zal het scholingsaanbod beter aansluiten bij wat u nodig heeft. Bedankt voor uw inzet! Thank you for your feedback! The survey is anonymous.

We starten met vragen over uzelf

1. Wat is uw moedertaal? Papiamento/-u - Nederlands – Spaans – Engels – andere taal
2. Kunt u de moedertaal van de (meeste) leerlingen begrijpen? ja, perfect – ja, een beetje – nauwelijke - nee
3. Wat is uw leeftijdsgroep? jonger dan 30 jaar - 31-40 jaar - 41-50 jaar - 51-60 jaar - 61 +
4. In welk land bent u geboren?
5. In welk land zat uzelf (de meeste tijd) in het voortgezet onderwijs?
6. Hoe vaak komt u naar Nederland (of Vlaanderen)?

   jaarlijks of vaker – om de 2 of 3 jaar – om de 4 jaar of minder – ik kom er nooit
7. Hoe schat uzelf uw taalbeheersing Nederlands in?

   native / near native - goed, alle vaardigheden zonder moeite - in orde, voldoende - ik ben soms onzeker
8. Welke opleiding heeft u?

   Lerarenopleiding in Aruba - Lerarenopleiding in Nederland - Lerarenopleiding in een ander land - Geen lerarenopleiding

9. Heeft u een bijzondere kwalificatie, een bijkomend diploma?

Deze vragen gaan over uw persoonlijke ervaring met leerlingen in uw klas(sen) of op uw school. Geef aan in hoeverre u het ermee eens bent.

10. De leerlingen op de school waar ik lesgeef halen over het algemeen de kerndoelen en eindtermen.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

11. Als ik in mijn lessen naast het Nederlands ook het Papiaments als instructietaal zou gebruiken, dan zouden de leerlingen beter Nederlands leren.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

12. Als het hele schoolsysteem in het Nederlands zou zijn, dan zouden de leerlingen een hoger studiesucces hebben.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

13. De leerlingen zouden sterker gemotiveerd moeten zijn om in de les Nederlands te spreken.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

14. De leerlingen zouden sterker gemotiveerd moeten zijn om buiten de les Nederlands te spreken.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

15. De taalvaardigheid van de leerlingen verschilt sterk.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

16. Het prestatieniveau hangt vooral af van welke basisschool de leerlingen komen.
helemaal mee eens – mee eens – niet mee eens – helemaal niet mee eens

17. Als u de huidige leerlingen vergelijkt met leerlingen uit voorbije jaren, wat is het resultaat? Geef uw persoonlijke observatie aan.
De leerlingen presteren beter - Ik zie geen verschil - De leerlingen presteren slechter

18. Denk aan de huidige leerlingen in Aruba en de eindtermen die ze moeten halen. Wat maakt u het meest ongerust?
Hun kennis van de vakken - Hun leermotivatie en werkhouding - Hun communicatieve vaardigheid in het Papiaments - Hun communicatieve vaardigheid in het Nederlands - anders

19. Noem drie losse begrippen die u te binnen schieten als u aan de gemiddelde Arubaanse leerling denkt.

De volgende stellingen gaan over hoe u uw beroep beleeft. Geef aan hoe vaak dit van toepassing is:

20. Ik heb plezier in het plannen van lessen. altijd – meestal – zelden - nooit

21. Ik heb plezier in het lesgeven. altijd – meestal – zelden - nooit

22. Na de les ben ik tevreden met wat de leerlingen hebben bereikt. altijd – meestal – zelden - nooit

23. Ik heb het gevoel dat ze bij mij iets leren dat ze later (of nu) kunnen gebruiken.
altijd – meestal – zelden - nooit

24. Ik put energie uit bijscholingen en geef steeds beter les. altijd – meestal – zelden - nooit

25. Ik kan goed omgaan met maatschappelijke veranderingen in Aruba. altijd – meestal – zelden - nooit

26. Ik vertrouw in mijn competenties als leerkracht. altijd – meestal – zelden - nooit

27. Er is steeds meer aandacht voor het Nederlands als Vreemde taal. Hoe staat u ertegenover? Kies maximaal 2 zinnen die het meest overeenkomen met uw perspectief.
Ik waardeer de meertalige achtergrond van de leerlingen - ik vind het belangrijk dat de leerlingen goed Papiaments leren lezen en schrijven - Ik vind het belangrijk dat de leerlingen goed Nederlands leren lezen en schrijven - De leerlingen moeten zelf het initiatief nemen en beter Nederlands leren - Ik heb een voorbeeldfunctie wat mijn taalvaardigheid in het Nederlands betreft - Elke leerkracht (ook in zaakvakken) heeft een voorbeeldfunctie wat haar Nederlands betreft.

28. Wat zouden de leerlingen in de Nederlandse taal idealiter moeten kunnen ? Kies maximaal 2 zinnen die het meest overeenkomen met uw perspectief.
zelfbewust en vloeiend spreken - schrijven zonder spel- en grammaticafouten – zonder moeite literatuur lezen – zonder moeite zakelijke teksten lezen - een samenhangende, gestructureerde tekst schrijven - een grotere algemene woordenschat hebben - betere uitspraak - presentaties houden - discussiëren en argumenteren - examenvragen beter begrijpen

29. Wanneer is een les een geslaagde les volgens u? Kies maximaal 2 opties.

als ik de klas efficiënt naar het doel van de les breng - als er leerplezier is - als leerlingen verantwoording voor hun eigen leerproces hebben - als er levendig gediscussieerd wordt over een thema - als ik de leerlingen aan het denken zet - als er veel vingers omhoog gaan bij mijn vragen - als leerlingen veel Nederlands spreken of schrijven - als ik een hoog rendement (begrip) kan meten

30. Waarin ziet u de grootste uitdaging voor leerkrachten in Aruba? Kies maximaal 2 opties die voor u gelden.

de meertalige context en diverse taalachtergronden van leerlingen - de gebruikte lesmethodes - loopbaanbegeleiding en ondersteuning van leerlingen - op de hoogte te blijven in mijn eigen taal- en cultuurkennis - het studiesucces verhogen - de examens zoals ze nu zijn

Nu nog een paar vragen over uw eigen lespraktijk en waar u goed in bent

31. Welke leervormen komen regelmatig voor in uw lessen? Kies maximaal 2 opties.

Leerlingen beantwoorden vragen bv. uit de methode - Leerlingen lezen een tekst - Leerlingen werken in groepjes aan een communicatieve - Wij kijken naar een video - Ik leg iets uit - Ik stel vragen - Leerlingen beoordelen elkaars oplossingen of producten - Leerlingen leggen iets uit of presenteren - Leerlingen bediscussiëren een probleem en lossen het op - Leerlingen beantwoorden vragen: multiple choice of korte vragen - Leerlingen zijn creatief: ze spelen een rollenspel, interview of simuleren iets.

32. Welk lesmateriaal gebruikt u vooral? Geef de titel aan (of schrijf: zelfgemaakt)

33. Past u de methode (ook samen met vakcollega's) zelf aan zodat ze past in de Arubaanse context / bij de leerlingen?

ja, (bijna) altijd - ja, vaak - nee, zelden/nooit - nee, veel is al gecontextualiseerd

34. Waar bent u goed in? Beantwoord deze vraag vanuit uw gevoel en kies maximaal 2 opties.

materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen - authentiek Nederlands speken – helder uitleg geven over de taal (grammatica, spelling) - het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren - mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze beter kunnen communiceren – toetsen ontwikkelen - de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken - leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen

35. Waarin zou u zich willen verbeteren? Kies maximaal 2 opties.

materiaal maken en aanpassen aan de behoeften van mijn leerlingen - authentiek Nederlands speken – helder uitleg geven over de taal (grammatica, spelling) - het Nederlands van mijn leerlingen verbeteren - mijn leerlingen helpen in hun Nederlands zodat ze beter kunnen communiceren – toetsen ontwikkelen - de spreekdurf van mijn leerlingen verhogen, ze motiveren om zonder schroom te spreken - leerzaam gebruik maken van de diverse talen van de leerlingen

36. Is er iets anders dat u zou willen leren voor uw eigen lespraktijk?

37. Heeft u een andere opmerking of ervaring in verband met het feit dat de leerlingen het Nederlands niet als moedertaal hebben? Schrijf die hier dan op.

Bedankt dat u de tijd hebt genomen voor deze vragen. Heeft u nog vragen over dit onderzoek? Stuur dan een mail naar Vanessa Scholing-Pietersz, Beleidsmedewerker Algemeen Voortgezet Onderwijs, Departamento di Enseñansa Aruba (Vanessa.pietersz@ea.aw) of naar NVT-onderzoeker Veronika Wenzel (Wenzelv@uni-muenster.de)

Leerkrachten Nederlands in het VO in Aruba_versie Papiamento

E lista di pregunta aki ta anonimo. E ta parti di un investigacion preliminar, pa di e forma aki e futuro capacitacionnan profesional por ta mas dirigi riba e necesidadnan di e docentenan y ta tuma luga den cuadra di e projecto NVT-Carib/ Taalunie. E punto di salida ta cu pa mayoria di alumno na Aruba, Hulandes ta un idioma stranhero. E pregunta na bo persona ta con abo por yuda den e situacion. Pa e motibo aki ta di sumo importancia pa bo tuma tempo y contesta e preguntanan lo mas honesto posibel. Asina e opcionnan di capacitacion lo ta mas dirigi riba e necesidad di e docente. Masha danki pa bo esfuerso. Danki pa bo feedback.

Nos ta cuminsa cu pregunta di bo mes

1. Cua ta bo idioma materno? Papiamento- Hulandes- Spaño- Ingles

2. Bo ta compronde e idioma materno di (mayoria) alumno?

si, perfecto - si, un poco - masha tiki - no ta compronde

3. Den cua categoria di edad bo ta?

mas hoben cu 30 aña. – 31-40 aña- - 41-50 aña- -51-60 aña- - 61+

4. Na cua pais bo a nace?

5. Na cua pais bo mes a bay (pa gran parti) scol secundario?

6. Con frecuente bo ta bay Hulanda?

tur aña - cada 2 pa 3 aña - cada 4 aña of menos- mi no ta bay nunca.

7. Con bo dominio di Hulandes ta?

Native of near-native - (hopi) bon, tur habilidad sin dificultad - bon, suficiente - tin biaha mi ta insigur

8. Cua studio bo tin?

Formacion pa docente na Aruba - Formacion pa docente na Hulanda - Formacion pa docente na otro pais - No tin un formation pa docente.

9. Bo tin un calificacion special of un diploma aserca?

E preguntanan aki ta trata abo experiencia personal cu alumnonan di bo klas of di bo scol. Scoge te na cua nivel bo ta di acuerdo.

10. E alumnonan na e scol unda mi ta duna les en general ta logra e metanan nucleo (kerndoelen) y e metanan final (eindtermen).

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

11. Si den mi lesnan mi uza Papiamento como idioma di instruccion banda di Hulandes, e ora e alumnonan lo siña un miho Hulandes.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

12. Si henter e sistema di educacion lo tabata na Hulandes, e ora ei e alumnonan lo tin mas exito den nan estudio.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

13. E alumnonna lo mester wordo motiva mas pa papia Hulandes durante e les.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

14. E alumnonna lo mester wordo motiva mas pa papia Hulandes pafo di les.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

15. E dominio di idioma di e alumnonan ta varia hopi.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

16. E nivel di prestacion di e alumnonan ta depende di cua scol basico o scol primario e alumno a bin.

completamente diacuerdo - diacuerdo - den desacuerdo - completamente den desacuerdo.

17. Si bo compara e alumnonan di awor cu e alumnonan di añanan anterior, kico lo ta bo resultado? Duna bo observacion personal.

E alumnonan ta domina Hulandes miho - Mi no ta wak diferencia - E alumnonan ta domina Hulandes mal

18. Pensa riba e alumnonan actual na Aruba y e metanan final (eindtermen) cu nan mester logra pa bo vak. Kico ta preocupa bo mas?

Nan conocemento pa cu e vak - Nan motivacion y 'werkhouding' - Nan habilidad comunicativo na Papiemento - Nan habilidad comunicativo na Hulandes - Otro.

19. Nombra tres palabra clave cu ta bin den bo mente na momento cu bo ta pensa riba e alumno promedio Arubano.

E siguiente ponencianan ta trata di con a bo ta experencia bo profesion. Indica con frecuente esaki ta aplicabel.

20. Mi tin placer den e planacion di mi lesnan. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

21. Mi tin placer den duna les. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

22. Despues di e les mi ta satisfecho cu locual e alumnonnan a logra.

semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

23. Mi tin e sentimento cu den mi les nan ta siña algo cu den futuro nan lo por uza of nan lo por haci uzo di dje. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

24. Mi ta inverti energia den capacitacion personal y ta duna miho les.

semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

25. Mi por bai bon cu cambionan social na Aruba. semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

26. Mi ta confia den mi competencianan (competenties) como docente.

semper - mayoria biaha - masha poco - nunca

27. Mas y mas tin atencion oa Hulandes como idioma stranhero. Con bo persona ta haya esaki? Scohe maximo 2 frase cu ta pas mas cu bo perspectiva.

Mi ta balora e multilengualiad di e alumnonan - Mi ta haya importante cu e alumnonan ta siña lesa y skirbi un bon Papiamento - MI ta haya importante cu e alumnonan ta siña lesa y skirbi un bon Hulandes - E alumnonan mes mester tuma iniciativa y siña un miho Hulandes - Mi tin cu duna e bon ehempel pa loke ta trata dominio di idioma Hulandes - Tur docente (tambe di tur e otro vaknan) tin cu duna e bon ehempel pa loke ta trata dominio di idioma Hulandes

28. Kico lo ta ideal cu e alumno mester por na Hulandes? Scoge dos contesta cu ta pas mas cu bo perspectiva.

Conciente di su mes y papia cu fluidez - Skirbi sin fout ortografico of grammatical - Lesa bon literatura - Por lesa textonan no-ficcion sin dificultad - Por skirbi un texto structura y coherente - Tin un vocabulario general amplio - Miho pronunciacion - Duna presentacion - Discuti y argumenta - Compronde preguntanan di examen miho.

29. Na ki momento segun bo, un les ta un les exitoso? Scohe dos contesta cu ta pas mas cu bo perspectiva.

Na momento cu mi guia e alumnonan eficientemente na e meta final di e les - Na momento cu e alumnonan tin placer den e les - Na momento cu e alumnonan tin responsabilidad pa nan mes un preceso di aprendisahe - Ora cu tin discucion activo tocante e tema - Na momento cu mi pone e alumnonan pensa - Na momento cu hopi dede bai laira ora mi haci pregunta. Ora e alumnonan papia y skirbi Hulandes - Ora mi por midi un prestacion halto.

30. Na un abo ta wak e desafio mas grandi pa maestronan na Aruba? Scohe dos contesta cu ta conta pa bo persona.

E multilengualismo y diversidad den idioma di e alumnonan - E metodonan cu ta ser uza - Orientacion personal y apoyo pa alumno - Keda al tanto di conocemento di mi mes un idioma y cultura - Hisa e nivel di exito si estudio - E examenan den mi vak.

Algun pregunta mas tocante bo mes un experticio y den kico bo ta bon.

31. Cua forma di siña ta bin dilanti regularmente den bo les. Scohe maximo dos.

E alumnonan ta responde pregunta for di e metodo - E alumnonan ta lesa un texto - E alumnonan ta traha den grupo na un tarea of experimento - Nos ta wak un video - Mi ta splica algo - Mi ta haci pregunta - E alumnonan ta splica of presenta algo - E alumnonan ta discuti un problema y ta soluciona esaki - E alumnonan ta contesta pregunta multiple choice of pregunta cortico - E alumnonan ta creativo: ta hunga comedia, haci entrevista of simula algo.

32. Cua material bo ta uza mas tanto? (duna e nomber, titulo of si e ta traha door di bo mes)

33. Bo ta haci adaptacion (huntu cu colega) pa asina e cuadra cu e context Arubano y/of ta serca di e alumno? si, casi semper - si, hopi biaha - no. masha poco – nunca - no, hopi ta caba den e contexto.

34. Den kico bo sinti cu bo ta bon? Scohe maximo dos contesta.

Adapta material na e necesidad du e akumnonan - Papia Hulandes autentico - Duna un splicacion claro tocante idioma (gramatica, ortografia, …) - Splica e contenido di e materia den un Hulandes comprendibel pa cu e alumno - Coregi e Hulandes di mi alumnonan - Yuda mi alumnonan cu nan dominio di idioma Hulandes pa nan por comunica miho - Desaroyo di evaluacion - Eleva e curashi di e alumnonan, motivanan pa papia sin miedo - Haci uzo eficiente di e divercidad di idioma di e alumnonan.

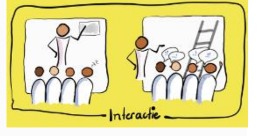
35. Den kico bo ta desea du siña? Scohe maximo dos.

Adapta material na e necesidad du e akumnonan - Papia Hulandes autentico - Duna un splicacion claro tocante idioma (gramatica, ortografia, …) - Splica e contenido di e materia den un Hulandes comprendibel pa cu e alumno - Coregi e Hulandes di mi alumnonan - Yuda mi alumnonan cu nan dominio di idioma Hulandes pa nan por comunica miho - Desaroyo di evaluacion - Eleva e curashi di e alumnonan, motivanan pa papia sin miedo - Haci uzo eficiente di e divercidad di idioma di e alumnonan.

36. Tin algo otro cu bo ta desea du siña pa bo mes un vak? Practica di docente?

37. Bo tin cualkier otro observacion relaciona cu e alumnonan no tin Hulandes como idioma materno? Skirbi esakinan.

Masha danki pa bo tempo. Bo tin pregunta tocante e investigacion aki? Manda un e-mail pa Vanessa Scholing-Pietersz, beleidsmedewerker Algemeen Voorgezet Onderwijs na Departamento di Enseñansa Aruba (vanessa.pietersz@ea.aw) of pa NVT-onderzoeker Veronika Wenzel (wenzelv@uni-muenster.de).



leerlijn Nederlands

